

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Педагогическая коррекция межличностных отношений у умственно
отсталых обучающихся младших классов**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.ф.н., профессор А.В. Кубасов

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., доцент Г.Г. Зак

подпись

Исполнитель:
Катунькина Алиса
Вячеславовна,
обучающийся БО-41 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Мухин Николай Юрьевич,
к.ф.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ.....	2
ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	7
1.1. Исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов по проблеме исследования.....	7
1.2. Особенности формирования личности обучающихся с нарушением интеллекта.....	12
1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	19
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	30
2.1. Возрастные закономерности формирования межличностных отношений в детском возрасте.....	30
2.2. Особенности формирования межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.....	37
2.3. Пути педагогической коррекции нарушений межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Игровые методы коррекции детского неблагополучия.....	43
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ИХ РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ	

МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ.....	49
3.1. Описание объекта исследования.....	49
3.2. Методы и методики исследования.....	51
3.3. Констатирующий эксперимент. Сравнительный анализ результатов исследования межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью и обучающихся младшего школьного возраста с нормативным развитием.....	56
3.4.Формирующий эксперимент. Коррекционно-развивающая программа по формированию межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	82

ВВЕДЕНИЕ

Умственная отсталость – это нарушение познавательной деятельности, возникающее как следствие органического поражения коры головного мозга. Множество различных форм патологии объединены в этом понятии, которое характеризуется недоразвитием высших психических функций и когнитивной сферы, различается по патогенезу, этиологии, локализации, особенностям течения, клиническим проявлениям и времени, когда оно возникло. Обучающиеся с умственной отсталостью обучаются в специальных общеобразовательных организациях, реализующих АООП.

Целью создания системы данных учебно-воспитательных учреждений было осуществление в первую очередь воспитания, обучения и лечения обучающихся с разнообразными отклонениями в психофизическом здоровье, и эта система также является основой института специального образования обучающихся с ограниченными возможностями. Коррекционная учебно-воспитательная работа или коррекционное образование – это система специальных социокультурных, психолого-педагогических, а так же лечебных мероприятий, которые направлены на ослабление или преодоление недостатков развития обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, а так же на формирование и развитие их личности в целом и сообщение им доступных умений, знаний и навыков.

Особенности обучающихся с нарушением интеллектуального развития устанавливают ограничения в получении информации об окружающем мире, меняют способы коммуникации, создают множество трудностей социальной адаптации. Общая динамика развития обучающихся с умственной отсталостью следует тем же закономерностям, что и у обучающихся с нормальным развитием, однако их социальный опыт значительно беднее, а средства общения имеют множество нарушений. Именно поэтому, по мнению многих учёных, помощь в развитии навыков общения является

необходимым условием реализации специального образования и социокультурной адаптации обучающегося младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Обучать пониманию и восприятию невербальной информации необходимо на доступном и понятном уровне обучающимся материалу, который близок к их уровню развития, поскольку именно адекватное восприятие, употребление и понимание невербальной информации является условием успешной социализации и интеграции в окружающем мире обучающегося с нарушением интеллектуального развития.

То, что изучение отклонений в развитии межличностных отношений является актуальным и важным именно на первых этапах становления личности, несомненно, поскольку конфликт во взаимоотношениях обучающегося со сверстниками может стать серьёзной угрозой личностному развитию. Поэтому наличие верной и корректной информации об особенностях развития личности обучающегося в неблагоприятных и трудных условиях на этом этапе генезиса обладает большой значимостью.

Цель данной работы: исследование психологической природы умственной отсталости, приёмов и методов психолого-педагогической коррекции обучающихся младшего школьного возраста и нарушения межличностных отношений со сверстниками.

Объект исследования: процесс изучения особенностей и коррекции межличностного общения обучающихся младшего школьного возраста при умственной отсталости.

Предмет исследования: межличностные отношения обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

В ходе исследования решается ряд **задач:**

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- изучение особенностей формирования личности обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта;

– изучение межличностных отношений обучающихся младших классов с нарушением интеллекта;

– определение путей психолого-педагогической коррекции нарушений отношений со сверстниками у обучающихся младшего школьного возраста.

– разработка коррекционно-развивающей программы по формированию межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Методологическую основу исследования составили современные теоретические достижения психологии об объективных законах развития психики, об общих и специфических закономерностях психического развития нормально развивающегося и умственно отсталого обучающегося.

В работе учитывались научные данные психологов: Л. С. Выготского, А. А. Бодалева, Т. А. Власова, А. Н. Леонтьева, С. Я. Рубинштейна, М. С. Певзнера, В. Г. Петрова и других.

Практическая значимость исследования заключается в разработке программы развития и коррекции межличностных отношений среди обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

1.1. Исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов по проблеме исследования

Человек является социальным существом, именно поэтому он постоянно общается, вступая в отношения с окружающими людьми. Именно в процессе общения люди способны проявить свою личность во время постоянного взаимодействия друг с другом. Личность характеризуется как система отношений человека и окружающего его мира, и является высшим интегральным понятием.

В психологии проблема отношений имеет большое значение. В. Н. Мясищев вплотную занимался её изучением, и по его словам, фиксация отношений есть ни что иное, как реализация общего методологического принципа – изучения связи природы и окружающей среды. Роли объектов связи в связи человека с миром строго распределены, так как человек дан в этой связи в качестве субъекта и деятеля. Связь с внешним миром существует и у животного, однако, животное «не относится» ни к чему и вообще «не относится». Так, где существует какое-нибудь отношение, оно существует «для меня», то есть оно задано как именно человеческое отношение [29].

Личность определяет её отношение к людям, которое одновременно является взаимоотношениями. Отношения человека – это его психологическая связь с объективной действительностью и всеми её сторонами, основанная на опыте, избирательная и сознательная, выражающаяся в его реакциях, переживаниях,

действиях (В. Н. Мясищев). Она формируется и образуется в процессах деятельности.

Избирательные отношения сложны и многосторонни, но составляют индивидуальную систему, единую и созданную человеческим опытом, порой противоречивую, но связанную внутренне.

Процессуальное триединство, включающее в себя чувство, волю и сознание, проявляется в различных интересах и отношениях, в степени действительной активности, в эмоциональной оценке, и выражается в отношении к каждому объекту. Отношение – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности. Отношения являются движущей силой личности [29]. В результате воспитания, развития и самовоспитания человека образуется система отношений, в которой имеется определённая иерархия – подчиненных и господствующих отношений. Она изменчива и постоянно развивается, однако отношения между людьми, обусловленные структурой общества, играют определяющую роль.

Стоит обратить внимание на то, что характеристики личностей разнятся – для одних важнейшими являются личные интересы, для других – общественные. Всё завязано на вопросах о том, для чего человек живёт и что для него – смысл жизни. Им могут руководить цели личного преуспевания или же социальный идеал блага, а так же человек может вовсе не добиваться никаких целей и не ставить перед собой задач, погрязая в огромном количестве повседневных забот.

Богатство, многосторонность личности определяет то, насколько многообразны будут отношения. В структуре личности психологами выделены доминирующие взаимоотношения:

- Отношение человека к себе
- Отношение человека к людям
- Отношение к предметам внешнего мира

Очевидно то, что решающими и определяющими являются именно отношения между людьми и к людям. Человек всякий раз оказывается субъектом разнообразных и многочисленных отношений, поскольку его уровень отношений с миром весьма разнообразен – как один человек вступает в отношения, так это делают и целые группы людей. Психологи выделяют два основных вида отношений: общественные и «психологические» отношения личности, названные так В. Н. Мясищевым [29].

Сущность общественных отношений заключается в том, что при них взаимодействуют определённые социальные роли, то есть всё строится на том статусе, что человек имеет в обществе. Они носят безличный характер, в них человек – исключительно представитель какой-либо из общественных групп.

Различают так же личные (или межличностные) и деловые отношения. Последние связаны с трудовой или учебной деятельностью и ею и определяются, личные же отношения связаны либо с оцениванием одного человека другим, либо со взаимодействием. Их обуславливают не только объективные условия, но и, в большей степени, потребность людей в общении и необходимость эту потребность удовлетворять. Частным случаем психологических отношений являются межличностные отношения.

Межличностные отношения – это взаимосвязь между двумя людьми или группой людей, которая субъективно переживается и объективно проявляется в способах и характере взаимного влияния, которое люди в процессе общения и совместной деятельности оказывают друг на друга. Так же это система ориентаций, установок, стереотипов, ожиданий и иных диспозиций, через которые люди могут оценивать и воспринимать друг друга [33].

Существует три компонента взаимодействия, благодаря которым можно классифицировать тот круг явлений, который охватывают межличностные отношения:

- 1) Поведение и взаимовлияние;
- 2) Восприятие людьми друг друга, понимание;
- 3) Межличностная привлекательность;

Эмоциональная основа является одной из важнейших черт межличностных отношений – то есть, эти отношения возникают и развиваются за счёт чувств, что рождаются у людей по отношению друг к другу. Аффекты, эмоции, чувства – всё это составляет эмоциональную основу межличностных отношений. Кроме того, интравентированность или экстравентированность, то есть направленность человека на внутренний или внешний мир – та характеристика, что значительно влияет на межличностные взаимоотношения.

По словам Альбухановой-Славской, по своему ценностному и социальному содержанию межличностные отношения могут быть различны, а потому могут иметь самые разные последствия для личностей, участвующих в них. Какие-то учитывают людей только как «исполнителей», обезличивая, иные же дают возможность развиваться каждому [31]. К. Роджерс, в свою очередь, отмечает, что именно взаимодействие с другими людьми позволяет человеку пережить, встретить или обнаружить свою единственную самость. Благодаря межличностным взаимоотношениям наша личность становится видимой, цельной, именно с их помощью мы можем быть в гармонии с миром, с окружающими и, самое главное, с собой [31]. «В нормальных обстоятельствах отношения человека к окружающему его предметному миру всегда опосредованы его отношением к людям, к обществу» (Леонтьев, 1975). Это значит, что всякие отношения включены в общение, следовательно, система отношений человека и человека или человека и общества воплощается в общении. Общением называют поведение человека, в ходе которого происходит

проявление, развитие и формирование межличностных отношений. Человеческое общество невозможно вне общения. Не только межличностные, но и безличные отношения даны в реальном общении – то есть, могут быть выявлены не только эмоциональные привязанности людей, но воплощены и общественные, не касающиеся таких чувств, как неприязнь или, наоборот, привязанность. Именно поэтому в общении отражены две реальности – общественных и межличностных отношений. Недаром А. Сент-Экзюпери смог назвать общение «единственной роскошью, которая есть у человека».

Несмотря на то, что понимание сущности межличностных отношений у многих исследователей значительно разнится, нам известно, что другой человек чаще всего рассматривается как внешний предмет познания, взаимодействия или оценки. Е. О. Смирнова выдвинула гипотезу о том, что природе межличностных отношений двойственна, то есть основана на двух противоречивых началах – «Я» и «Ты», «Обособленность» и «Сопричастность» [44].

Первый тип обозначает другого человека как противопоставленное внешне существо, которое определяется через совокупность своих качеств, за счёт чего данные качества можно использовать в своих интересах, познавать или оценивать.

Второе же не позволяет свести человека к характеристикам определённым и конечным – он есть ни что иное, как субъект обращения или общения, и выступает в качестве целостной личности. Известно, что в человеческих отношениях два этих начала никогда не существуют в чистом виде, они постоянно воплощаются друг в друга, перетекают из одного в другое. А это значит, что отношение к другим и к себе неразрывно связано единым самосознанием, хоть и считается совершенно разным.

Из всего вышесказанного мы можем предположить, что далеко не всегда отношение к другому человеку нуждается во внешних проявлениях

или коммуникативных актах – оно существует и проявляется, но без взаимодействия объекта и субъекта, его можно испытывать к вымышленному, отсутствующему персонажу или образу. Оно может существовать в разных формах, в том числе на уровне внутренней душевной жизни или сознания.

Теперь необходимо подчеркнуть, что межличностные отношения являются неотъемлемой частью всех видов общественных отношений и существуют внутри них. В то же время понятие «межличностные отношения» делает акцент на эмоционально-чувственном взаимодействии между человеком и человеком.

Кроме того нужно отметить, что именно в общении с человеком проявляется отношение к нему – в действиях и словах, на него направленных. Отношения есть ничто иное как мотивация к взаимодействию и общению людей, а человеческие чувства – это уникальная основа всех отношений к окружающему миру, к себе и к другим людям.

1.2. Особенности формирования личности обучающихся с нарушением интеллекта

Понятие «развитая человеческая личность» определяется как обозначение личности, имеющей жизненные цели, обладающей сложившимся мировоззрением, осознающей своё место среди других людей, умеющей действовать самостоятельно для достижения собственных целей и реализации своего потенциала. Именно поэтому в воспитании личности вопросы формирования самостоятельности, мировоззрения и самосознания выходят на первый план, имея большое значение. Человек становится личностью тогда, когда начинает осознавать свои действия, отдаёт себе отчёт

в них и учиться руководить ими. Это постепенный процесс, который впоследствии формирует полноценную зрелую личность.

Формирование личности обучающегося с нарушениями интеллекта является проблемой, относящейся к наименее разработанным. В связи с тем, что умственно отсталым свойственна слабость усвоения общих закономерностей и понятий, а так же неразвитость мышления, они довольно поздно осваивают понятия нравственности и морали и так же поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства. В младшем школьном возрасте представления о том, что плохо и что хорошо, являются довольно поверхностными. Правила морали знакомы им по словам родителей и учителей, иногда – из книг и фильмов, однако обучающиеся редко способны действовать в соответствии с этими правилами и нормами, как и использовать их, проецируя на определённые ситуации. Это является причиной того, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями из-за неустойчивых нравственных понятий или по недоразумению совершают множество неправильных действий или легко поддаются дурному влиянию. К сожалению, не все умственно отсталые получают правильную и необходимую подготовку к трудовой деятельности, а так же начальное и среднее образование. Однако среди тех, кто обучается в общеобразовательных организациях, реализующих АООП, процент обучающихся с положительными тенденциями в развитии личности довольно высок.

Роль общеобразовательной организации, реализующей АООП в подготовке обучающихся к трудовой деятельности очень велика. В частности, в ней значительное внимание уделяется правильной профориентации обучающихся. Верный подход в обучении и воспитании обучающихся с нарушением интеллекта в благоприятных социальных условиях помогает как сформировать правильное мировоззрение, так и добиться его устойчивости. Благодаря педагогической работе можно со временем добиться того, чтобы убеждения большинства обучающихся

соответствовали общепринятым моральным нормам даже несмотря на то, что поначалу они несколько ограничены из-за нарушений в интеллектуальном развитии. По словам Л. С. Выготского, недоразвитие или неправильное развитие воли, характера и других высших психических функций – это частое, но не обязательное вторичное осложнение при умственной отсталости [9]. Из этого следует, что для того, чтобы иметь возможность избежать данного осложнения, следует проводить долгую и кропотливую работу, осуществляя специальные мероприятия и используя различные методы психолого-педагогической коррекции. Формировать личность таких обучающихся и воспитывать их в верном направлении непросто, и правильное и адекватное развитие личности обучающихся в общеобразовательных организациях, реализующих АООП чаще всего – результат напряжённого педагогического труда учителей и воспитателей образовательного учреждения.

Развитие у обучающихся с нарушениями интеллекта высших культурных потребностей – одна из самых сложных, но и самых важных задач. Она возникает не только при воспитании обучающихся с умственной отсталостью, но и во время работы с психически полноценными обучающимися. Чтобы принятые в обществе нравственные представления и моральные нормы приняли форму прочных убеждений, нужно, чтобы они нашли опору в духовных потребностях, присущих самому обучающемуся. Э. Сеген, классик олигофренопедагогики, отмечал, что умственно отсталый, который не прошёл школы специального воспитания и обучения, ничего «не знает», «не хочет» и «не может». Самым главным он считал именно отсутствие у обучающегося каких-либо желаний, потребностей и стремлений. Он полагал, что обучающийся с нарушением интеллекта смог бы многое, если бы только у него возникло желание действовать и познавать, но вся беда заключается именно в недостаточности побуждений, в отсутствии потребностей и духовных интересов.

Л. В. Занков при определении характеристики облика умственно отсталых обучающихся также отмечает, что у большинства из них недостаточно развита любознательность, а так же слабо выражено желание осуществлять новые для них виды деятельности.

Известно, что слабость побуждений у обучающихся с нарушениями интеллекта не является равномерной, поскольку органические потребности у многих из них развиты в соответствии с нормой и с годами становятся сильнее.

Более того, из-за переизбытка возбудимости подкорковых образований головного мозга, а так же по причине слабости корковой деятельности у многих обучающихся общеобразовательных организаций, реализующих АООП, мы можем наблюдать повышенную расторможенность влечений – как бытовых напоподобие аппетита или жажды, что становятся неумеренными и безудержными, так и сексуальных, которые могут развиваться при неблагоприятных условиях.

В медицине до сих пор возникают споры о причинах возникновения этих побуждений: являются ли они следствием биологических сдвигов, или же обучающийся становится подвластен им тогда, когда что-то или кто-то преждевременно их пробуждает. Однако какими бы ни были причины, следствие одно: при таком соотношении его потребностей и интересов с элементарными органическими побуждениями формирование личности ребёнка – дело трудное и требующее огромны усилий со стороны родителей и педагогов.

При этом даже если у обучающегося нет расторможенности влечений, а есть исключительно замедленное и затруднённое развитие потребностей, мы можем отметить их дисгармоничное развитие.

Формирование направленности личности – одна из основных задач, поскольку именно оно оказывает на развитие личности существенное влияние. Это понятие было введено советским психологом С. Л. Рубинштейном [37], и расшифровано им как характеристика основных

интересов, устремлений и склонностей человека. Каковы стремления обучающегося в общеобразовательной организации, реализующей АООП? Хочет ли он учиться, заниматься спортом, работать, или же его основные устремления заключаются в желании развлекаться и потреблять то, что дают ему государство и родители?

Н. А. Коломинский изучал вопрос о влиянии коллектива на личности обучающихся во вспомогательной школе, используя социометрические методики. Обучающимся задавали вопросы о том, с кем им хочется или не хочется сидеть за одной партой либо дарить красивую открытку, и таким образом выявляли обучающихся, которые имели наибольшую популярность в классе, отверженных, с которыми никто не хотел иметь дела, и так называемые промежуточные типы.

Н. А. Коломинским было выявлено не только взаимоотношение обучающихся в разных классах, но и информация о том, какими именно ценностями руководствуются обучающиеся при выборе товарищей. То есть те причины, по которым обучающиеся предпочитали того или иного своего одноклассника. Благодаря этому стало возможным сформулировать стадии развития коллектива по уровню.

К сожалению, вопрос о роли в формировании личности обучающегося с нарушением интеллекта первичного конфликта семьи мало изучен. Дело не только в том, насколько успешно в семье у обучающегося были сформированы привычки и навыки – непосто понять то горе, которое ощущают родители, когда становится ясно, что их обучающийся неполноценен. Это не прекращающаяся мучительная боль. Именно рождение такого ребёнка становится причиной изменения динамики отношений внутри семьи. Нередко случается так, что семья распадается, и все заботы, вся тяжесть этого горя ложатся на плечи только одного родителя либо бабушки и дедушки. И эта продолжительная семейная размолвка неизбежно влияет на то, как формируется личность обучающегося с интеллектуальным недоразвитием, даже если его воспитание проходит в интернате.

Исследователями А. Боричем и Т. В. Дембо была проведена очень важная работа. Ими был сделан акцент на том, насколько важно педагогу или психоневрологу проявлять тактичность и особую деликатность в беседе с родителями, имеющими неполноценного ребёнка. Недопустимо было в пессимистическом ключе высказываться о его будущем. Исходя из всего этого, мы можем сказать, что формирование личностных качеств обучающегося с нарушениями интеллекта, обучающегося во вспомогательной школе, происходит в онтогенезе. Приобщение к посильному труду играет для обучающегося огромную роль в воспитании, так же как и влияние коллектива, в котором обучающийся развивается. В первую очередь мы говорим о школьном, трудовом и семейном коллективах.

Анализ отдельных проблем семьи аномального ребенка изложен в трудах Н. В. Мазуровой, Т. Г. Богдановой, С. Д. Забрамной, Т. А. Добровольской, А. И. Захарова, В. В. Ткачевой, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюковой, В. Л. Мартынова, Г. В. Пятаковой, Г. А. Мишиной, А. И. Раку, М. М. Семаго, А. С. Спиваковской, В. В. Юртайкина, У. В. Ульенковой, О. Г. Комаровой и других. В первую очередь авторы уделяют внимание различным сторонам процессов взаимодействия обучающегося с нарушением интеллекта и окружающих, а так же восприятию этого обучающегося близкими ему людьми и развитию его личности.

Три первоочерёдные задачи, которые ставит перед педагогом-дефектологом общеобразовательная организация, реализующая АООП - это воспитание у обучающихся положительных личностных качеств, таких как честность, уважение и любовь к труду, доброжелательность к окружающим; это передача обучающимся знаний, навыков и умений по общеобразовательным предметам; это коррекция дефектов и подготовка к жизни среди нормальных людей и к социальной адаптации.

Умственно отсталые (слабоумные) обучающиеся – наиболее многочисленная категория обучающихся с отклонениями в развитии. Они

составляют примерно 1 – 3% от общей детской популяции. Данное понятие включает в себя довольно разнообразную группу обучающихся, имеющих органическое поражение мозга широко распространённого характера.

Большая часть всех умственно отсталых обучающихся, являющихся обучающимися общеобразовательной организации, реализующей АООП – это олигофрены. Органическое поражение мозга при олигофрении остаточное и не усугубляется, что может послужить причиной оптимистического прогноза в отношении таких обучающихся. Именно они составляют значительную часть обучающихся в коррекционных образовательных учреждениях. При этом та умственная отсталость, что возникла после полного становления речи обучающегося, встречается крайне редко и не входит в понятие «олигофрения». Болезненные процессы, проходящие в мозгу олигофрена, завершаются довольно рано – уже в дошкольный период. К началу обучения в школе обучающийся чаще всего практически здоров и способен психически развиваться. Но поскольку биологическая основа данного развития патологична, само развитие проходит аномально. У всех олигофренов наблюдаются нарушения психической деятельности, стойкие и особенно отчётливо проявляющиеся во время работы над познавательными процессами. Кроме того проблемой является не только отставание от нормы – личностные проявления и познание у таких обучающихся глубоко своеобразны. По этой причине ни один умственно отсталый обучающийся не может быть приравнен к обучающимся младшего возраста, но развивающимся нормально [26].

Известно, что в отличие от обучающихся, страдающих всеми прогрессивными формами умственной отсталости, обучающиеся с олигофренией обладают способностью к развитию, пусть и к атипичному и замедленному. Несмотря на множество резких отклонений, их развитие является процессом поступательным и вносящим многие изменения в личностную сферу обучающихся и в их психическую деятельность.

Таким образом, отклонения или задержка в развитии обучающегося и становлении личностного уровня этого развития могут быть следствием отклонений, как назвал это Л. С. Выготский, в собственно культурном развитии ребенка. Или причиной этому так же может быть нарушение психофизиологической организации детского организма. Как результат неблагоприятных условий воспитания мы можем наблюдать формирование в подростковом возрасте специфический дизонтогенез обучающегося, который определяется как формирование личности паталогического характера. Наличие ярко выраженных трудностей в социальной и психологической адаптации является основным негативным последствием уровня личностного развития и проявляется во взаимодействии обучающегося с самим собой и с социумом.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Впервые классифицировать аномальное развитие попытались в XVIII веке, и при этой классификации рассматривались такие нарушения, как зрение и слух – то есть нарушения сенсорного развития. Классификацию же отклонений в умственном развитии позднее предложил Эскироль в 1838 году. Именно он впервые выделил умственную отсталость в отдельную категорию, тем самым отмечая её отличие от других психических отклонений, рассматривая её как следствие нарушенного развития, состояние стойкое и при этом обязательно сопровождающееся интеллектуальным нарушением. Он также отметил недостатки в развитии речи у обучающихся с умственной отсталостью и именно на их основе предложил свою первую классификацию данного заболевания. В основном при этом учитывались

богатство словаря, экспрессивная сторона речи и её грамматический строй. Три степени тяжести умственной отсталости были выделены именно на основе этих критериев. Идиотия – самая тяжёлая форма, при которой обучающийся может издавать только невнятные, нечленораздельные звуки, а речь отсутствует полностью. Имбецильность – средняя степень тяжести, при которой обучающийся может выговаривать отдельные слова и – в редких случаях – фразы. Дебильность как лёгкая степень характеризовалась бедностью речи.

К данному критерию позднее были добавлены и другие, например сформированность навыков. В эту классификацию, до сих пор используемую в медицине, позже добавили градации: сильная, средняя и лёгкая в каждой степени.

В середине XIV века предпринимались попытки систематического организованного обучения умственно отсталых обучающихся. Основоположником направления был Эдуард Сеген. Особое внимание уделяли психологическим особенностям умственно отсталых обучающихся. Дефекты в развитии рассматривались как диагностический критерий. Сеген считал, что ведущий дефект при умственной отсталости - это недоразвитие волевой сферы. Недоразвитием воли определяются все другие нарушения, сопровождающие умственную отсталость.

Попытки организованного систематического обучения обучающихся с умственной отсталостью предпринимались с середины XIV века. Эдуард Сеген, как основоположник этого направления, уделял особое внимание психологическим особенностям таких обучающихся и рассматривал их дефекты в развитии как диагностический критерий. Он считал, что ведущим дефектом при умственной отсталости является недоразвитие волевой сферы, и именно им определяются все прочие нарушения, что сопровождают умственную отсталость.

Начиная с XVIII в. внимание таких психиатров, как Ж. Эскироль, Э. Сеген, Ф. Гальтон, А. Бине, Э. Крепелин, Дж. Кэттэл, сосредоточилось на

изучении и анализе выраженных нарушений умственного развития. Их основной задачей было определить связь психических, душевных заболеваний и интеллектуальной недостаточности, а так же оценить глубину этой связи.

Когда в середине XIX века всеобщее начальное образование начало вводиться в ряде европейских стран, медиков, педагогов и психологов привлёк вопрос выявления интеллектуального недоразвития, которое препятствовало усвоению школьных знаний. В этот же период времени стали появляться вспомогательные школы и классы, в которые были направлены обучающиеся, не сумевшие освоить обязательную программу обучения, но не имеющие признаков душевных болезней.

В отечественной науке отделение олигофрении от прочих душевных заболеваний, имеющих прогрессивный характер, а так же рассмотрение разнообразных проявлений умственной отсталости началось позднее. В начале XX века оно стало предметом глобального изучения как в медицине, в которой ими занимались И. П. Кащенко, Г. И. Россолимо и другие, так и в дефектологии - благодаря Л. С. Выготскому были объединены исследования психологов, психофизиологов, педагогов и врачей. Кроме того, К. Д. Ушинский так же затрагивал в своих трудах проблему того, что среди учащихся в общеобразовательных школах можно встретить обучающихся, причиной отставания в учении которых являются их нервно-психические особенности. Анализу причин такой неуспеваемости придавалось большое значение. Нередко педагоги и психологи объясняли её наличием умственной отсталости, за чем следовало сопровождение таких обучающихся в специальные вспомогательные школы, появившиеся в России в 1908-1910 годах.

Уже с середины XIX века обучающихся с умственной отсталостью стали отделять от прочих пациентов психиатрических лечебниц. В процессе попыток воспитать и обучить их врачи и педагоги накапливали сведения об их психических особенностях, и в 1915-1916 годах был выпущен один из

известнейших фундаментальных трудов Г. Я. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных обучающихся».

В данном труде автором были высказаны продуктивные и интересные положения, касающиеся личностных особенностей и познавательных процессов обучающихся с умственной отсталостью, обобщены материалы отечественных и зарубежных исследований. К числу первых можно отнести утверждения об общности законов развития аномального и нормального ребёнка, а так же утверждения о том, что развитие обучающихся с умственной отсталостью возможно.

Благодаря исследованиям учёных (М. С. Певзнер, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Г. Е. Сухарева, А. Р. Лурия и другие) мы можем относить к умственной отсталости исключительно те состояния, при которых нарушение личности и познавательной деятельности необратимо, вызвано органическим повреждением коры головного мозга и носит стойкий характер.

Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая аномалия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие и другие ВПФ. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых обучающихся вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [11].

Из данных исследований указанных выше учёных следует, что у обучающихся с умственной отсталостью присутствуют серьёзные изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушения во взаимодействии сигнальных систем, а также отсутствие баланса между процессами торможения и возбуждения. Именно по этим причинам психическое развитие обучающегося, включая эмоции, волю, процессы познания и личность в целом, происходит аномально.

Умственно отсталые обучающиеся куда меньше испытывают потребность в новой информации и познании, нежели их сверстники, или вовсе не испытывают её, и именно в этом выражается характерное для периода младшего школьного возраста недоразвитие познавательных интересов. В этот период у обучающихся с нарушениями интеллекта преобладает игровая деятельность. Результатом этого является то, что обучающиеся с умственной отсталостью получают неполные представления об окружающем либо искажают их, приходят в школу при полном отсутствии сенсорных эталонов. Нередко различать цвета они начинают много позже своих сверстников, имеющих нормальный интеллект, и особо затрудняются они в определении оттенков цвета. У обучающихся, что учатся в общеобразовательных учреждениях, мы такого не наблюдаем.

Восприятие умственно отсталых обучающихся характеризуется: замедленным темпом (картинки хорошо известных предметов учащиеся узнают не сразу), сниженной подвижностью нервных процессов, сужением объема воспринимаемого материала (на одном и том же обозреваемом участке они обнаруживают гораздо меньше предметов, чем в норме, то есть участок окружающего пространства воспринимается как сравнительно «пустой») [33]. Поскольку ограниченность и узость восприятия являются для обучающихся с умственной отсталостью серьёзной помехой, зачастую они не способны ориентироваться в различных ситуациях, особенно если обстановка вокруг непривычна и незнакома. Нередко они долго не способны понять смысл происходящего. При взгляде на какой-либо объект обучающиеся в общеобразовательной организации, реализующей АООП, не изъявляют желания разбираться в его особенностях и свойствах. Они не имеют потребности изучать, всматриваться, сопоставлять данный объект с другими, анализировать его. Им тяжело устанавливать отношения и связи между предметом и его частями.

Как результат, восприятие и понимание окружающего оказывается искажённым и упрощённым. Такие обучающиеся нуждаются в руководстве и

постоянном побуждении, и в учебной деятельности это заметно более всего: без стимуляции со стороны педагога и без наводящих вопросов обучающиеся не способны выполнить задание, которое доступно их пониманию. Также характерно для них нарушение константности восприятия – они затрудняются при узнавании предмета в разных плоскостях. Причина тому – недостаточность аналитико-синтетической деятельности. Обучающиеся младших классов, например, не различают светотени, не способны к дифференциации малонасыщенных цветовых оттенков и промежуточных цветов, не знакомы с понятием перспективы. Кроме того, они испытывают трудности в восприятии времени и пространства. В младшем школьном возрасте обучающиеся нередко не различают левую и правую стороны и делают ошибки при определении времени, путаются в днях недели, месяцах и сезонах [33]. Характерное для многих имеющих отклонения обучающихся отставание в физическом развитии так же является существенным препятствием для обучающихся в общеобразовательной организации, реализующей АООП, особенно в младшем школьном возрасте. Расстройства мышечного тонуса, патологическая замедленность, нарушение зрительно-двигательной координации и мелкой моторики сильно влияют на воспитание обучающихся во время обучения.

Мышление для обучающегося – главный инструмент познания, и восприятие неразрывно связано с ним. Усвоение, выполнение, понимание задания будет затруднено, если обучающийся не уловил главного, а смог воспринять только внешние стороны учебного материала. Формы восприятия – сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, конкретизация. Каждая из этих операций у умственно отсталых сформирована недостаточно и обладает рядом своеобразных черт. Поскольку анализ нарушен, они нередко затрудняются в определении связей между частями одного предмета, среди зрительных свойств объектов выделяют только величину и цвет, а так же при анализе отмечают не индивидуальные признаки предметов, а их общие

свойства. Кроме того, из-за несовершенства анализа они испытывают затруднения и при синтезе предметов.

В ходе операций сравнения приходится проводить сопоставительные синтез и анализ при том, что они нарушены, и в этом ярко проявляется специфика данных операций. Часто обучающиеся проводят сравнение по несоотносимым и несущественным признакам, а так же испытывают затруднения в установлении общего в отличающихся предмета, и различия – в сходных. Развитие мыслительных операций идёт медленно и с большим трудом. Для мышления обучающегося с нарушениями интеллекта характерны ригидность (обучающийся плохо переключается с одного вида деятельности на другой), конкретность (преобладают единичные образы) и некритичность (обучающийся не способен дать оценку своей работе). Они чаще всего не видят собственных неудач и ошибок и как правило довольны своей работой и собой. Сниженная активность мыслительных процессов характерна для всех обучающихся с нарушениями интеллекта, как и слабая регулирующая роль мышления. Работа, выполняемая обучающимися с умственной отсталостью, часто проводится без внутреннего плана действий. Обучающиеся не понимают цели задания и не дослушивают инструкции. Особенности осмысливания и восприятия преподносимого учителем материала прочно связаны с их особенностями памяти.

Поскольку основные процессы памяти, такие как воспроизведение, запоминание и сохранение, у них формируются в условиях аномального развития, обучающимся гораздо проще запоминать внешние признаки предметов, иногда совершенно случайные. Гораздо труднее обстоят дела с внутренними логическими связями – обучающимся с умственной отсталостью гораздо труднее их запоминать, поскольку у них гораздо позже, чем у сверстников без дефектов развития, формируется произвольное запоминание. Запоминание может существенно улучшиться в процессе обучения, но нормы никогда не достигнет.

Как было отмечено В. Г. Петровой и Л. В. Занковым, у умственно отсталых обучающихся слабость памяти вызывает трудности в большей степени в воспроизведении информации, нежели в её сохранении и получении. Воспроизведение является процессом очень сложным, трудоемким, требующим целенаправленности и значительной волевой активности. Поскольку умственно отсталые обучающиеся не понимают логики происходящих событий, воспроизведение носит бессистемный характер.

К ошибкам в воспроизведении умственно отсталых приводит характерное для них неумение использовать приёмы припоминания и запоминания, а так же незрелость восприятия. Опосредствованная смысловая память развита слабо, отсюда и трудности, вызванные воспроизведением словесного материала.

У обучающихся с умственной отсталостью много ярче выражены недостатки внимания, такие как малая устойчивость, замедленная переключаемость, сужение объёма и трудности распределения внимания, а так же чаще можно наблюдать состояние охранительного торможения.

По мере взросления за счёт правильного воспитания и обучения объем и устойчивость внимания могут улучшиться, но нормы никогда не достигнут. Залогом успешного обучения таких обучающихся является воображение, при том достаточно развитое. Однако у обучающихся с умственной отсталостью его формирование проходит на неблагоприятной основе: их жизненный опыт отличается бедностью, мыслительные операции – несовершенством, и потому у таких обучающихся воображение отличается схематичностью и неточностью. Также у обучающихся с умственной отсталостью можно отметить недостаточный уровень развития речевой деятельности из-за серьёзного нарушения взаимодействия между двумя сигнальными системами: первой и второй.

Исходя из данных специалистов, таких как В. Г. Петрова и М. Ф. Гнездилов, у обучающихся с нарушениями интеллекта страдают как

фонетическая, так и лексическая и грамматическая стороны речи [33]. Кроме того, отмечены трудности понимания и восприятия речи, звуко-буквенного анализа и синтеза.

Исходя из этого, у большинства умственно отсталых обучающихся обнаруживаются трудности овладения техникой чтения, расстройства письма, они мало нуждаются в речевом общении между собой. Недоразвитие и неустойчивость эмоций, отсутствие оттенков переживаний – это всё особенности нарушений эмоционально-волевой сферы, в которых так же проявляется умственная отсталость.

У части обучающихся с умственной отсталостью наблюдаются не адекватные источнику эмоциональные реакции и патологические эмоциональные состояния, такие как дисфория, апатия, эйфория. Смех без причины сменяется слезами, состояние радости – печалью. К большинству видов искусства учащиеся абсолютно равнодушны. Нередко мы можем наблюдать свойственные таким детям неадекватные сложившейся ситуации реакции. Умственно отсталым детям характерна слабость намерений и собственных побуждений, а так же большая внушаемость, что необходимо учитывать при рассмотрении состояния их волевой сферы и общении с ними. У многих обучающихся часто развиваются упрямство и негативизм, поскольку требования, предъявляемые к ним, им не по силам. В работе они предпочитают лёгкий, не требующий особых волевых усилий путь. Всё это – отличительные качества обучающихся с умственной отсталостью, влияющие на то, как протекает их повседневная бытовая и учебная деятельность. Труды о психологии деятельности мы можем увидеть у таких дефектологов, как Б. И. Пинский, Г. М. Дульнев и другие. Прежде всего при несформированности навыков учебной деятельности нам следует обратить внимание на трудности самостоятельного планирования деятельности и недоразвитие её целенаправленности.

Умственно отсталые обучающиеся приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней и не руководствуются конечной целью.

Как результат, по ходу работы они начинают действовать аналогично тому, как поступали ранее, и не учитывают того, что теперь выполняют совсем другое задание – они уходят от правильно начатого действия и итог выходит совсем не тем, который ожидает педагог или родитель. Такой уход от уже имеющейся цели мы можем наблюдать тогда, когда обучающийся сталкивается с трудностями, и когда ближайшие мотивы деятельности являются ведущими. Кроме того, в качестве одной из особенностей деятельности обучающихся с умственной отсталостью мы отмечаем их неkritичность к своей работе. Всё вышеперечисленное и есть характерные особенности протекания эмоционально-волевых и познавательных процессов обучающихся с умственной отсталостью. Причиной множества специфических особенностей личности таких обучающихся являются нарушения высшей нервной деятельности и недоразвитие психических процессов.

Психологами отмечено, что примитивность потребностей, интересов и мотивов, а так же узость представлений об окружающем мире характеризует умственно отсталых обучающихся и резко отличает их от сверстников с нормальным интеллектом. Так же у них снижена активность в любой деятельности, и все эти черты вместе значительно затрудняют формирование отношений со взрослыми и сверстниками.

Что характерно, все особенности психической деятельности обучающихся с умственной отсталостью, отмеченные выше, есть ни что иное, как результат органических поражений на пренатальном, натальном и постанатальном периодах развития, и носят стойкий характер. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, однако его возможно скорректировать при условии правильно организованного врачебного и педагогического воздействия в

специальных учреждениях коррекционной направленности. При должном уровне работы мы можем наблюдать положительную динамику в развитии обучающихся с умственной отсталостью, но уровня развития, характерного для нормы, им никогда не достичь.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Возрастные закономерности формирования межличностных отношений в детском возрасте

Отношения между обучающимися в коллективе складываются как благодаря межличностной коммуникации и перцепции, так и при помощи механизмов межличностного взаимодействия, проявления которых более всего заметны в общении. Основные механизмы, помогающие в межличностном восприятии – это рефлексия и эмпатия, причём под «...под рефлексией понимается осознание каждым из участников процесса межличностного восприятия того, как он воспринимается своим партнером по общению».

Развитие, личностный рост и жизнь ребёнка проходят среди множества разнообразных отношений и связей. Среди групп обучающихся и подростков складывающиеся отношения часто отражают связи участников данных групп в обществе. Общие закономерности становления и развития межличностных отношений действуют на различных возрастных этапах даже с учётом того, что в каждой из групп проявлениях этих взаимоотношений не похожи друг на друга.

Первая закономерность – закономерность места социальной группы в обществе. В ней заключена природа тех или иных межличностных отношений, обусловленная данным фактором.

Второй закономерностью является характеристика зависимости взаимоотношений от совместной деятельности, что всегда неизменно определяла их развитие и строение в группе.

Третья закономерность – уровневая природа межличностных взаимоотношений. Как известно, уровень любой сложившейся группы строго определён, хоть и может изменяться, и именно от него зависят социально-психологические особенности включённых в группу индивидов.

На любой возрастной ступени всякая группа может быть охарактеризована своей особенной социальной ситуацией развития. Л. С. Выготский ввёл данное понятие для того, чтобы иметь возможность характеризовать развитие личности ребёнка на основе его отношений с социальной действительностью внутри конкретного возрастного этапа. Это понятие возможно применить и в качестве основы для характеристики детской группы [9]. Социальная ситуация развития – это ни что иное, как условия существования данной группы, объективные и определяемые культурой, исторической эпохой и прочим. Кроме того, положение детства в структуре общества как социально-возрастной группы также определяет социальный статус группы, что является ещё одним компонентом социальной ситуации. Отношение членов детской группы к статусу и указанным выше объективным условиям, а так же их готовность принять эту позицию и действовать, опираясь на неё, также является аспектом социальной ситуации, но уже не объективным, а субъективным. Это социальная позиция детской группы.

Не секрет, что отношение учителей, родителей и других значимых взрослых существенно влияет на детское восприятие. Если ребёнка не принял учитель, даже скрыто, нередко одноклассники ощущают это неприятие и так же отвергают ребёнка.

Влияние взрослого существенно и прослеживается во множестве сфер детского психического развития – от развития личности и до детских

областей любознательности. Осуществляется оно благодаря нескольким факторам:

- Именно взрослый для обучающихся является самым богатым источником слуховых, сенсомоторных, тактильных и других воздействий.
- Процесс обогащения опыта ребёнка благодаря взрослому заключается не только в знакомстве с чем-то, но и в овладении определённым навыком.
- Взрослым осуществляется коррекция и поддержка ребёнка, подкрепление его сил.
- Обучающийся подражает взрослому, черпая образцы для подражания в контактах с ним.

В случае, если контакт со взрослым недостаточен, мы можем наблюдать у ребёнка повышение сопротивляемости болезням и значительное снижение темпа психического развития. Если обучающийся полностью изолирован от контакта со взрослыми, он не может стать человеком и остаётся подобен животным – примером тому служат так называемые обучающиеся-маугли.

В дошкольном периоде роль взрослого в межличностных отношениях максимальна, ребёнка, наоборот – минимальна. В младшем школьном периоде роль обучающихся возрастает при том, что роль взрослых по-прежнему остаётся решающей. И наконец в старший школьный период роль взрослых сменяется на руководящую, а роль сверстников – на доминантную, в коллективе сливаются воедино деловые и личные отношения [6].

В детских и подростковых группах мы можем выделить три вида отношений между сверстниками: личностно-смысловые, функционально-ролевые и эмоционально-оценочные.

Под личностно-смысловыми отношениями подразумевается такая взаимосвязь в группе, при которой для некоторого количества сверстников мотив одного ребёнка обретает личностный смысл. Интересы и ценности этого ребёнка становятся для участников совместной деятельности своими

собственными, и ради них они действуют, принимая разнообразные социальные роли. Такой тип отношений ярче всего проявляется тогда, когда один из обучающихся принимает на себя роль взрослого и действует в качестве лидера. Лучше всего это может быть заметно в критических ситуациях.

Функционально-ролевые отношения фиксируются в различных сферах жизнедеятельности группы обучающихся, специфичных для данной общности. Они появляются и работают под контролем и руководством стоящего над обучающимися взрослого по ходу усвоения обучающимися способов и норм действия в группе. Именно взрослый определяет различные образцы поведения. Однако если данный вид отношений проявляется в игровой деятельности, непосредственный контроль от взрослого не требуется – они свободны и самостоятельны.

Основной функцией возникающих в подростковой и детской группах эмоционально-оценочных отношений является наблюдение за поведением сверстников и, в случае необходимости, их коррекция. Результатом должно послужить соответствие с принятыми в группе нормами совместной деятельности. Именно дружеские привязанности, симпатии, антипатии и прочие эмоциональные предпочтения становятся основными, выходя на первый план. В онтогенезе их возникновение происходит на довольно ранней стадии, и причиной формирования таких отношений могут послужить как опосредованная оценка взрослого, так и внешние моменты восприятия или прошлый опыт общения ребёнка с тем или иным сверстником. Именно с помощью эмоционально-оценочных отношений можно регулировать конфликты, нередко возникающие во время распределения ролей в играх. Каждый обучающийся хочет играть значимую роль, но при этом и другие обучающиеся разделяют его желание. В таких ситуациях зачастую возникают требования справедливости – необходимость соблюдать очерёдность при получении отличий и наград, а так же при распределении ролей, которые обучающиеся считают престижными. В детской группе за

счёт эмоционально-оценочных взаимоотношений осуществляется взаимная коррекция поведения в соответствии с усвоенными социальными нормами.

Рассмотрим особенности межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста.

Для стадии младшего школьного детства (период от 7 до 11 лет), характерны:

- Дальнейшее формирование нравственно-социальных качеств личности ребёнка и развитие индивидуально-психологических;
- В удовлетворении коммуникативных, эмоциональных, материальных потребностей обучающихся семья играет доминирующую роль.
- Школа играет доминирующую роль в развитии и формировании социально-познавательных интересов.
- За школой и семьёй сохраняются главные защитные функции, при этом возрастает способность ребёнка к противостоянию отрицательным влияниям извне [6].

Именно поступление в школу, являясь важнейшим внешним обстоятельством, знаменует начало школьного возраста. К возрасту поступления достижения ребёнка в области межличностных отношений достаточно велики: у него есть навыки самообладания, он способен ориентироваться в родственных отношениях и подчинять себя обстоятельствам. Таким образом, у него сложен прочный фундамент, благодаря которому он способен построить отношения со сверстниками и взрослыми.

Обучающийся имеет достаточно развитие способности к рефлексии, которые используются им для обретения новых навыков и знаний, при этом у него постепенно формируется преобладание мотива долга над желанием. Помимо этого, определённые достижения в развитии внимания, речи, памяти, мышления и воображения становятся основным требованием

учебной деятельности, которая при этом создаёт уникальные условия для личностного развития ребёнка [26].

Обучающийся открывает и пробует разные стили общения, поскольку школа выдвигает абсолютно новые и непривычные требования по отношению к этому.

Когда обучающийся поступает в школу, он совершает большой шаг в усложнении системы межличностных взаимоотношений и в развитии общения. Это происходит за счёт того, что круг общения неминуемо расширяется, вовлекая в себя много новых людей, с которыми обучающийся выстраивает самые разнообразные отношения. Поскольку во внешней и внутренней позиции младшего школьника происходят существенные изменения, тематика его общения с людьми так же изменяется и расширяется. В частности, в неё включаются вопросы по трудовой и учебной деятельности [28].

Учитель является для младших школьников наиболее авторитетной личностью в первые годы обучения. Оценки и суждения педагога становятся эталонными, истинными, не подлежащими контролю и проверке. Обучающийся испытывает тягу к учителю, в котором хочет видеть доброго, справедливого и внимательного человека, но вместе с тем он понимает, что учитель, будучи человеком, который знает гораздо больше, может уметь как поощрять, так и наказывать, быть требовательным. Обучающийся знает, что именно учитель создаёт общую атмосферу деятельности и жизни в коллективе. Именно поэтому одна часть обучающихся видит или хочет видеть в учителе педагогическое начало, вторая, гораздо меньшая – человеческое, почти родительское. Это во многом определяется накопленным в детском саду опытом. Однако рано или поздно две эти ипостаси (с уклоном в ту или иную сторону) у младших школьников сливаются воедино.

Роль учителя так же имеет большое значение в межличностных отношениях со сверстниками. Именно учитель предлагает мерки оценивания

поступков и действий одноклассников. Обучающийся, которого постоянно хвалит учитель, невольно становится тем, с кем другие обучающиеся хотят дружить и сидеть за одной партой, а те обучающиеся, что получают от учителя замечания, наказания и упрёки, нередко становятся отверженными в своём коллективе. Оба этих случая опасны для нравственного развития и поведения младшего школьника.

Если обучающийся относится к первой группе, то велик риск формирования неуважительного отношения к одноклассникам и высокомерия, такие обучающиеся любой ценой стараются добиться внимания и поощрения от педагога. Во второй группе школьники не осознают своего положения в коллективе, но хорошо чувствуют его и тяжело воспринимают. Ими овладевают переживания, и нередко попытки привлечь внимание других обучающихся приобретают своеобразный характер – обучающиеся становятся излишне активными и агрессивными, отказываются выполнять требования учителя – то есть возвращаются к тем отклонениям в поведении, что были свойственны им в дошкольном периоде.

Однако если говорить о характере предпосылок возникновения у младших школьников педагогической запущенности, то в данном возрасте ими являются невоспитанность и несформированность поведенческих привычек и чувств, искажение тех представлений, что значимы и обусловлены ошибками воспитания и отрицательным влиянием окружения [6].

Таким образом, для межличностных отношений в младшем школьном возрасте характерно:

- Поведение сверстника корректируется в соответствии с нормами совместной деятельности, принятыми в коллективе, то есть идёт смена функционально-ролевых отношений на эмоционально-оценочные.
- Именно оценка учителя и успехи в учебной деятельности являются условием формирования самооценок.

- В основе оценивания обучающимися друг друга лежат не личностные, а ролевые характеристики сверстников.

2.2. Особенности формирования межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Основными движущими причинами развития ребёнка являются общение ребёнка со взрослыми и сверстниками, а так же его деятельность. И если то или другое имеет какие-либо искажения или отклонения, это приводит к тому, что формирование личности и поведения ребёнка оказывается нарушено.

Для понимания того, откуда происходят те или иные нарушения, психологами и педагогами рассматривается целостная картина развития и жизни ребёнка, поскольку структура психологических особенностей в каждый период жизни разная. Именно психологические особенности определяют такие характеристики деятельности ребёнка, как интенсивность, соответствие социальным нормам, степень её успешности, а так же влияют на всё его поведение.

То, какая реакция на ребёнка будет у окружающих, во многом обусловлено именно его характером поведения. Это нередко проявляется в общей оценке ребёнка, в том, насколько интенсивно общение с ним, в поощрении и наказании за те или иные формы поведения [3]. Благодаря подобным реакциям закрепляются, или, наоборот, изменяются имеющиеся психологические особенности ребёнка.

В итоге всё замыкается в цикл: поведение ребёнка зависит от его психологических особенностей, и оно же вызывает у окружающих определённые реакции. Эти реакции в свою очередь сильно влияют на психологические особенности ребёнка, заостряя их, или, наоборот, устраняя.

И только тот воспитательный подход, что основан на изменении отношений взрослых с ребёнком, на их перестройке, способен этот цикл разомкнуть.

Взрослея, обучающийся младшего школьного возраста ощущает всё большую потребность в том, чтобы иметь определённое положение среди одноклассников, авторитет и уважение в своём коллективе, в общении. Для каждого ребёнка в этом возрасте понятия несправедливости и справедливости, подчинения, лидерства, преданности, равенства, предубеждения и предательства обретают личностный смысл. В качестве отрицательных ведущих у младших школьников можно обозначить два эмоциональных состояния – тревоги и враждебности.

Первое включает в себя беспокойство и неуверенность ребёнка в том, как принимают его окружающие – любим ли он учителем, заинтересованы ли в нём сверстники. Второе же может послужить началом враждебности, агрессивности и депрессии, а так же может свидетельствовать о разнообразных формах неприятия. Обучающийся в этом случае не отличается терпеливостью, переменчив в поведении и при приветствии или общении может выражать злость и нетерпеливость.

В последние годы психология младшего школьного возраста стала привлекать всё большее внимание. Разрабатываются проблемы:

- роли кооперации со сверстниками (Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов);
- психического развития обучающихся младшего школьного возраста (Е. Е. Кравцова и другие);
- анализа кризисных возрастов (Е. Е. Кравцова, К. Н. Поливанова, О. А. Карабанова и другие);
- анализа социальных ситуаций развития (О. А. Карабанова и другие) [18].

Психология обучающихся младшего школьного возраста в последние годы привлекает всё больше и больше внимания. В ней разрабатываются такие проблемы, как анализ кризисных возрастов (Е. Е. Кравцова, К. Н. Поливанова, О. А. Карабанова и другие), роль коопераций со

сверстниками (Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов), психическое развитие обучающихся младшего школьного возраста (Е. Е. Кравцова и др.), анализ социальных ситуаций развития (О. А. Карабанова и другие) [18].

Как считают психологи, социальные установки и основы нравственности формируются именно в младшем школьном возрасте. В нём же складывается отношение к себе и обществу. В рассматриваемом в данной работе аспекте развитие межличностных отношений есть ни что иное, как процесс адаптации ребёнка к новым условиям, перестройки его деятельности и поведения. Данный процесс активный и многосторонний, он включает в себя формирование тех способов и средств поведения, которые направлены на повышение эффективности взаимодействия с новой социальной средой и на овладение учебной деятельностью.

Анализ эмоциональных проявлений для развития межличностных отношений у умственно отсталых обучающихся имеет огромное значение. Если требование новое и превосходит доступные ребёнку возможности, вероятнее всего, оно вызовет стрессовую, неспецифическую реакцию организма, изменяя состояние эмоциональной сферы.

По утверждениям психологов, важную роль в жизни умственно отсталых обучающихся играют эмоции, поскольку при отсутствии эмоционального общения обучающийся становится неуверенным в себе. Именно эмоции помогают правильно реагировать на воспринимаемую действительность, представляя собой отражение этой действительности в форме переживаний. Эмоциональная сфера ребёнка состоит из таких форм переживаний и чувств, как стрессы, аффекты, эмоции и настроения. Однако многие психологи полагают, что умственно отсталые обучающиеся младшего школьного возраста ещё не обрели эти черты характера в качестве устойчивых, и при должной работе и проведении правильных психолого-педагогических мероприятий могут быть обратимы, что поможет ребёнку в адаптации и становлении полноценным членом своего коллектива, а впоследствии и общества.

Формирование поведения ребёнка зависит от того разнообразия эмоций, что он испытывает на протяжении своей жизни. Именно на их фоне воспитательный процесс или учебная деятельность могут облегчаться или усложняться, поскольку эмоциональное состояние влияет как на их процесс, так и на результат. Для большинства обучающихся успехи в учёбе являются серьёзным стимулом, который способствует формированию уверенности в себе и в своих силах. Процесс адаптации в том случае, когда уровень развития эмоционально-волевых, интеллектуальных и моральных качеств хотя бы относительно высок – в этом случае отсутствует состояние напряженности и обеспечивается возможность своевременной перестройки деятельности и поведения в зависимости от предъявляемых требований. На основе интенсивного формирования моральных чувств в младшем школьном возрасте возможно воспитание гражданских и нравственных убеждений. Для этого следует использовать специальные методики, которые адаптированы для обучающихся данного возраста [4].

Детский коллектив является активным субъектом воспитательных отношений, обучая ребёнка. Личный опыт отношений в социуме приобретает младшим школьником в ходе общения со сверстниками. Кроме того, в коллективе идёт воспитание таких социально-психологических качеств, как тактичность, умение понимать партнёра, социальный интеллект, способности к сопереживанию, взаимодействию и кооперации, вежливость, а так же навыки общественной дисциплины. Овладевая фондом духовного богатства, присущего его коллективу, обучающийся и сам становится источником эмоционального обогащения. Тем не менее, для формирования высокого педагогического и психологического потенциала детского коллектива необходимо существенное влияние учителя, педагогическое руководство – он не способен сложиться самостоятельно.

Социальные возможности обучающихся с умственной отсталостью значительно ослаблены, а значит, психологические ограничения в группе таких обучающихся гораздо более глубоки – педагог при работе сталкивается

со множеством серьёзных психологических проблем. В ходе занятий с обучающимися с умственной отсталостью навыки бесконфликтного общения, умения решать межличностные проблемы и адаптироваться к окружению должны подаваться и изучаться гораздо более глубоко и серьёзно, поскольку именно они могут поспособствовать более успешной адаптации к непростой жизни в современном мире [15].

Для развития межличностных отношений обучающихся с умственной отсталостью чаще всего применяются диалоговые и игровые методы. Именно в случае их использования повышается коммуникативная компетентность обучающихся, они обучаются столь трудному для них умению критически мыслить и рассуждать, а так же организовывать процесс общения. Как показывают работы современных исследователей, диалоговое взаимодействие имеет огромный педагогический потенциал, поскольку активно влияет на развитие всех психических функций личности, в том числе и столь важного для умственно отсталых обучающихся мышления. Одной из основных задач является формирование у умственно отсталых школьников внутреннего диалога, становящегося стимулом духовного развития ребёнка, побуждающим его к самообразованию и самовоспитанию. И, по словам Л. С. Выготского, именно обучение вести внешний диалог способствует постепенному переходу от него к внутреннему. Сам же диалог при его умелой и тактичной организации способствует активному формированию ценностно-смыслового и эмоционально-ценностного отношения ребёнка с умственной отсталостью к объектам окружающего мира.

Для того, чтобы работа с обучающимися с умственной отсталостью давала определённые результаты, педагог должен давать недвусмысленные, чёткие инструкции и указания, а так же включать в процесс работы самих обучающихся, излагая материал проблемно. Кроме того, он должен уметь проводить своевременную диагностическую работу, изучая каждого ребёнка, и затем на её основе включать его в групповую работу.

Такой подход, как и корреляция учителей и родителей, социальных педагогов и психологов, очень важен в воспитании умственно отсталых обучающихся, поскольку позволяет своевременно уловить изменения в состоянии коллектива и отдельных личностей.

Из всего вышесказанного следует, что именно младший школьный возраст включает в себя воспитание базовых психологических основ для отношений в коллективе и межличностного взаимодействия. Трудности общения в данном возрасте обусловлены неудовлетворительным уровнем межличностного общения с взрослыми и сверстниками, неадекватностью эмоциональных реакций, ситуативностью поведения, неспособностью к конструктивному решению проблем, несформированностью навыков практической и речевой коммуникации.

На развитии личности умственно отсталого ребёнка серьёзно сказываются нарушения межличностного общения и прочих аспектов, заключающихся в этой сфере – искажается отношение к самому себе и представления о собственной роли и значимости, затрудняется самоосознание.

Ради того, чтобы были использованы не точечный, а синергетический, дифференцированный и комплексный подходы, а так же того, чтобы были учтены типологические, индивидуальные и возрастные особенности умственно отсталых обучающихся и созданы условия, способствующие развитию и раскрытию личности каждого ребёнка, педагог как центральная и доминирующая фигура должен уметь правильно подобрать методы, формы и приёмы проведения мероприятий, способствующих этому.

Это приведёт к тем положительным результатам, что будут способствовать удовлетворению обучающихся в учебно-воспитательном процессе. Социально-психологическая обстановка в коллективе станет лучше, как и когнитивная сфера, уровень склонности к коммуникации и оценка нравственности возрастут, как и школьная мотивация. Станет ниже уровень агрессивности, умственно отсталым детям будет проще слышать и

слушать своего собеседника и с большей внимательностью относиться к окружающим и себе, а так же понимать своих одноклассников.

2.3. Пути педагогической коррекции нарушений межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Игровые методы коррекции детского неблагополучия

В современном образовании, ориентированном на стремление к самореализации, на самостоятельность личности и на задействование всех её внутренних ресурсов, идёт активный поиск средств гуманизации.

Благодаря существованию гуманистических тенденций, что связаны с педагогической и психологической помощью обучающимся, имеющим проблемы в развитии, мы можем определить задачи, ставшие приоритетными в областях коррекционной педагогики и специальной психологии. А так же выделить ту главную цель, на которую направлен весь учебно-воспитательный процесс в общеобразовательных организациях, реализующих АООП: адаптация и социализация обучающихся с ОВЗ. При этом должны предъявляться максимально высокие требования к организации процесса подготовки обучающегося к межличностному общению, внимание педагогов акцентируется на поисках разнообразных видов и форм подготовки и адаптации обучающегося с нарушениями интеллектуальной сферы к субъект-субъектному взаимодействию.

Те исследования, что были проведены рядом авторов (В. Вярнен, Д. И. Намазбаева, О. К. Агавелян и другие) демонстрируют нам то, что обучающийся с нарушениями интеллекта чаще всего способен овладеть основными элементами общения. Благодаря этому у него постепенно формируется способность к адаптации.

Речь (в частности, её экспрессивная функция) играет основную роль в формировании общения, занимая главенствующую позицию среди других способов и средств. Многие в ней зависят как от лексико-семантического аспекта высказывания, так и от интонационного, однако далеко не все обучающиеся младшей школы с умственной отсталостью способны правильно воспринимать интонации в ходе диалога. Из этого следует в том числе и то, что у обучающихся могут возникать огромные затруднения в восприятии тех состояний, что владеют и собеседником, а это неизбежно приводит к тому, что информация о новом человеке в процессе межличностного общения. Чаще всего обучающиеся путаются именно в сложных оттенках более простых чувств.

Коррекционно-педагогическая деятельность – планируемый и организуемый педагогический процесс, реализуемый с группами обучающихся и подростков, имеющих отклонения в развитии и поведении. Благодаря ней возможны реконструкция и исправление недостатков поведения, а так же индивидуальных качеств личности. Основной задачей коррекционно-педагогической деятельности является обучение, реабилитация и социальная адаптация обучающегося с умственной отсталостью для того, чтобы у него была возможность стать активным и полноправным членом общества.

Существуют различные приёмы, средства и методы, созданные для осуществления и реализации задач коррекционно-педагогической деятельности – её инструментарий. Например, общепедагогические: убеждение, упражнение, стимулирование деятельности и поведения, пример.

Также существуют специальные: приучение, переубеждение, переучивание, принуждение, реконструкция характера, поощрение и др.

Приучение - это метод воспитания, предусматривающий организацию планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий с элементами обязательности, принуждения с целью формирования конкретных привычек в поведении.

Принуждение в педагогике – это применение таких мер к воспитанникам, которые побуждают их выполнять свои обязанности вопреки нежеланию осознавать вину и исправлять свое поведение.

Поощрение в воспитании – это метод внешнего активного стимулирования, побуждения воспитуемого к положительной, инициативной, творческой деятельности.

Метод примера представляет собой целеустремленное и планомерное воздействие на сознание и поведение школьников системой положительных примеров, призванных служить им образцом для подражания, основой для формирования идеала коммуникативного поведения, стимулом и средством самовоспитания.

Метод убеждения – основной метод воспитания, представляющий собой воздействие учителя на рациональную сферу сознания обучающихся.

Под методом упражнения в воспитании обычно понимают такую систему организации повседневной жизни, процесса обучения, деятельности, которая позволяет школьникам накапливать опыт правильного поведения, самостоятельности в решении задач, развивать их индивидуальные качества, чувства и волю, формировать положительные привычки, обеспечивать единство между знаниями, убеждениями и поведением, словом и делом.

Есть и специфические. К ним относят суггестивные, метод разрешения конфликтов, прием рассудочного аргументированного воздействия, методы конгруэнтной коммуникации, различные виды терапий – арттерапия, игротерапия и др.

По нашему мнению, из-за особенностей обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта, игротерапия на сегодняшний день является наиболее полезным и эффективным коррекционно-педагогическим способом формирования межличностных отношений.

Игротерапия представляет собой терапию весельем и движением. Игра сама по себе – поистине уникальный феномен, доподлинно известно, что обучающиеся младшего школьного возраста во время неё без особого труда

усваивают даже прежде сложный для них материал. То, что происходящее в игре условно, позволяет обучающимся совершать ошибки, не унижаясь при этом в глазах окружающих. Кроме того, любая ошибка с подачи участника игры или воспитателя может стать непредвиденной особенностью сюжета или новым правилом. Игры успокаивают фобии, помогают детям избавляться от изолированности, снижают тревожность, избавляют от ощущения неудачи или чувства неспособности выполнить какие-то условия.

В рамках игротерапии как педагогического средства необходимо соблюдать следующие принципы:

- Обучающийся как центр деятельности. Работа педагога должна проходить так, чтобы обучающийся постоянно оставался в центре процесса игры и наблюдения служб, обеспечивающих гибкость игровой системы.
- Принцип уважения личности – каждый обучающийся должен понимать, что все его особенности положительно принимаются педагогом и сверстниками, и потому чувствовать уверенность.
- Принцип права выбора – игра должна быть построена так, чтобы у обучающегося имелось право выбора, возможность самостоятельно принимать решения, развивая свою фантазию.
- Принцип рекреативности – обучающийся сам волен принимать решение о том, когда ему закончить или начать игру, прийти на игровую площадку или покинуть её. Влияние педагога при соблюдении данного принципа должно быть деликатным и тонким.
- Принцип увеличения жизненного опыта – благодаря игре обучающийся должен получить возможность познания, исследования, понимания мира, что его окружает, и, значит, возможность получения разнообразного опыта, за счёт которого увеличатся его представления об окружающей действительности.
- Принцип заботы и внимания – предопределяет постоянное наличие заботливого и внимательного подхода к каждому обучающемуся.

- Принцип терапевтических возможностей – во время игры обучающийся должен учиться преодолевать различные трудности – как социальные, так и физиологические, психические.

Естественно, что то, насколько методы педагогической коррекции будут эффективны, зависит от индивидуальности, личности и характера педагога, его способов учебно-воспитательного влияния на обучающихся.

В процессе игры и игровой психокоррекции используются такие неигровые и игровые приемы, которые не только служат развлечением для обучающихся, но и способны предотвращать назревающие конфликты, способствовать контролю поведения обучающихся, их рефлексии и взаимопониманию, направленные на то, чтобы совершенствовать операциональную сторону игровой деятельности. Благодаря такой работе происходит осознание обучающимся его место в коллективе сверстников. В курсе игротерапии выделяются три направления работы, которые имеют свои методические приемы, обеспечивающие решение поставленных задач.

Первое подразумевает объединение обучающихся в подгруппы. Большая часть используемых приемов направлена на обеспечение безопасной и доброй ситуации и атмосферы, при которой участники игры чувствуют поддержку, взаимопонимание, желание окружающих помочь в решении тех или иных проблем. Это подвижные, предметные и развлекательные игры.

Второе направление включает в себе основную коррекционную работу в подгруппах обучающихся, сформированных ранее. В ходе работы в этом направлении не только корректируются негативные личностные черты и происходит обучение общепринятым нормам общения, но и собираются данные, способны помочь в работе с обучающимися и касающиеся их психологических особенностей. Благодаря этим данным мы можем изменить и дополнить уже запланированные приемы и методы коррекционной работы. Это необходимо для того, чтобы учесть индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Чаще всего в работе педагогов используются как игровые (с принятием ролей и правил), так и неигровые приемы. Последние включают в себя чтение сказок и рассказов, разнообразную совместную деятельность – например, изобразительную. В основном используются обучающие и коррекционно-направленные игры.

Третье направление – это совместные игры обучающихся, проводимые для того, чтобы они могли закрепить полученные навыки и формы общения. В нем используются приемы, направленные в основном на контроль своего поведения, развитие навыка рефлексии и взаимопонимание обучающихся и взрослых.

Основными играми этого направления являются обучающие, контрольные и развлекательные. Очень важно не потерять тот опыт, что получает обучающийся в процессе участия в них – для этого педагоги нередко приглашают на последнее занятие родителей. Благодаря этому последние учатся распознавать и понимать трудности в общении, неизбежно возникающие у обучающихся с нарушением интеллекта.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ИХ РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

3.1. Описание объекта исследования

Данное экспериментальное исследование было проведено на базе общеобразовательной организации, реализующей АООП, ГКОУ СОШ №1 города Екатеринбурга, Свердловской области, а так же на базе МБОУ СОШ №96 г. Екатеринбурга Свердловской области. Контингент испытуемых в первой организации составили обучающиеся 1«А» класса в количестве шести человек, во второй – обучающиеся 1 «А» класса в количестве двенадцати человек. Возраст испытуемых варьировался от 7 до 11 лет, все обучающиеся в общеобразовательной организации, реализующей АООП, за исключением одного, имеющего умеренную степень, имели диагноз олигофрения лёгкой степени тяжести. Исследование было проведено в естественных условиях в ходе внеурочной игровой деятельности на основе наблюдения и педагогического эксперимента, то есть методов специальной и общей педагогики. Данное исследование было направлено на изучение особенностей формирования межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

В ходе работы использовались различные методы исследования, такие как наблюдение, изучение анамнестических данных, эксперимент, практическая деятельность, а так же методики изучения уровня межличностных отношений. Разрабатывалась модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений обучающихся

младшего школьного возраста с умственной отсталостью, и было сформировано четыре этапа: диагностический, коррекционный, этап проверки эффективности коррекционного воздействия, а так же этап разработки рекомендаций для родителей. У каждого из данных этапов есть определённая цель. Целью первого этапа является определение уровня развития межличностных отношений в классе, психологического климата среди обучающихся и уровня групповой сплочённости. На данном этапе нами были использованы такие методики, как социометрическая методика «Два домика» Т. Д. Марцинковской, методика «Капитан корабля» О. Е. Смирновой и специально подготовленная беседа.

Целью второго, формирующего, этапа стала разработка программы коррекции межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. В ходе работы над этим этапом данная программа была разработана и подготовлена к реализации.

Чтобы достигнуть цели программы, а именно коррекции уровня межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью, в самой программе поставлены следующие задачи:

1. Воспитание интереса к одноклассникам и другим сверстникам;
2. Установление между обучающимися дружеской атмосферы;
3. Повышение уровня сплочённости в группе;
4. Создание комфортного и благоприятного психологического климата;
5. Развитие способности понимать и сопереживать другим людям;
6. Раскрытие и стимулирование положительных черт и качеств обучающихся.

Благодаря тому, что эти задачи будут выполнены, можно будет добиться среди обучающихся более адекватной социализации, а так же это поможет им освоить новые формы поведения, эффективно действующие в различных непростых и насыщенных эмоционально ситуациях, и поспособствует формированию навыков, отвечающих за эффективность

поведения. Основной формой работы при этом является групповая, в качестве методов применяются игра, дискуссия, анализ ситуаций, беседа.

Формирующий этап состоит из трёх блоков. В первый входят те упражнения и задания, которые направлены на снятие запретов и страхов, на создание атмосферы, уютной и благоприятной для всех обучающихся, на уменьшение напряжения в группе. Второй блок состоит из упражнений, которые направлены на формирование дружеских контактов, взаимопомощи и сотрудничества в группе, а так же на улучшение состояния социально-психологической атмосферы и на совершенствование навыков общения. В третьем блоке собраны упражнения, направленные на развитие форм сопереживания и навыков общения, которые применяются в различных жизненных ситуациях, а так же на освоение навыков коллективной самоорганизации.

На аналитическом этапе проводится проверка эффективности коррекционного воздействия, направленная на выявление результативности коррекционной программы.

3.2. Методы и методики исследования

На первом этапе данного исследования были использованы две методики, позволяющие решить задачи, поставленные в этом этапе. Первая из них - **социометрическая методика «Два домика»** Т. Д. Марцинковской. Целью исследования с помощью данной методики было определение круга общения обучающегося, значимых для него одноклассников, а так же выявление симпатий к членам группы и особенностей взаимоотношений в ней. В качестве оборудования использовался лист бумаги, на котором были нарисованы два домика. Один из них был красивым, большим, яркого

красного цвета, другой же – чёрным и маленьким. Обучающемуся предлагалось посмотреть на эти домики внимательно, представив, что красный – красивый – дом принадлежит ему, в нём много игр и игрушек, он большой и просторный. И в этот дом можно было пригласить кого угодно из своих одноклассников. В чёрном же домике игрушек нет совершенно, он маленький и неказистый, однако одноклассников можно пригласить и туда. Затем обучающемуся предлагалось решить, кого из обучающихся из класса он бы пригласил в красный дом, а кого – в чёрный.

Беседа с каждым в ходе данной методики проводилась индивидуально, при этом другие обучающиеся не должны были мешать испытуемому проходить тест или как-либо отвлекать его. Исследователь фиксировал результаты каждого ребёнка, записывал ответы, выясняя, кто где поселится, а затем задавал уточняющие вопросы, спрашивая, не хочет ли обучающийся поменять кого-нибудь местами и не забыл ли он кого-то упомянуть. Если воспитательная группа состояла менее, чем из пятнадцати человек, обучающегося просили сделать до трёх отрицательных и трёх положительных выборов. Если же обучающийся не желал кого-то выбирать, исследователь не мог настаивать на том, чтобы решение было принято.

После завершения исследования ответы обучающихся заносятся в таблицу. В этой таблице фамилии и имена расположены по алфавиту, а так же каждому присвоен свой порядковый номер, который не должен изменяться в случае проведения иных вариантов подобных исследований. Сумма положительных и отрицательных выборов, что получены каждым из обучающихся, позволяет выявить то, какое положение он занимает в группе, то есть его социометрический статус.

Выделяют следующие типы социометрического статуса:

- ☐ **«Популярные» («звезды»)** – обучающиеся, получившие в 2 раза больше положительных выборов от средней суммы положительных выборов.

- ☐ **«Предпочитаемые»** – обучающиеся, получившие среднее и выше среднего значения положительного выбора (до уровня показателя “звезды”).
- ☐ **«Пренебрегаемые»** или «оттесненные»– обучающиеся, получившие меньше среднего значения положительного выбора.
- ☐ **«Изолированные»** – обучающиеся, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (то есть остаются незамеченными своими сверстниками).
- ☐ **«Отвергаемые»** – обучающиеся, получившие только отрицательные выборы.

Опираясь на данные социометрии, можно определить уровень благополучия взаимоотношений группы:

☐ Высокий уровень благополучия взаимоотношений фиксируется в том случае, если в группе больше обучающихся с первой и второй статусной категорией.

☐ Средний уровень фиксируется тогда, когда в двух первых и трех последних группах число лиц примерно одинаково.

☐ Низкий уровень отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом (“пренебрегаемые”, “изолированные” и “отвергаемые”).

Помимо этого, опираясь на данные социометрии, мы можем определить, насколько благополучны взаимоотношения в группе. Для его классификации есть несколько уровней:

- Высокий уровень – в группе преобладает число обучающихся с первой и второй статусной категорией.
- Средний уровень – в двух первых и трёх последних категориях примерно одинаковое число обучающихся.
- Низкий уровень – преобладает количество обучающихся с низким статусом.

Также для данного исследования была выбрана методика О. Е. Смирновой **«Капитан корабля»**. Она имеет определённое сходство с методикой «Два дома» и предназначена для диагностики межличностных отношений обучающихся младших классов, а так же определения их статуса в коллективе сверстников. Данная методика служит для оценки коммуникативных способностей обучающихся, уровня их комфорта во взаимоотношениях, определения удовлетворённости обучающегося общением с одноклассниками и его заинтересованность в этом общении.

В ходе исследования, которое проходит индивидуально, обучающемуся демонстрируется рисунок корабля или его игрушечная модель, и после этого задаются такие вопросы:

- Представь, что ты капитан корабля. Кого из класса ты бы взял с собой в команду, отправляясь в дальнее путешествие?
- Кто мог бы быть не членом команды, а гостем на твоём корабле?
- Кого ты бы совсем не хотел брать с собой в плавание?
- Кто ещё мог бы остаться на берегу?

В результате данных процедур каждый ребенок в группе получает определенное количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников. Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). На основании данных можно судить об уровне отношений обучающихся к каждому сверстнику.

Кроме того, нас заинтересовало то, что лежит в основе межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста. Для выяснения этого нами была составлена и использована специальная беседа, целью которой стало выявление мотивов выбора обучающихся и диагностика характера отношений в коллективе.

С каждым обучающимся проводилась индивидуальная беседа, в ходе которой задавались вопросы:

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- С кем ты больше всего хотел бы поиграть? Почему?
- А с кем не хотел бы? Почему?
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- А кого бы никогда на свой день рождения не позвал? Почему?

Все ответы заносились нами в протоколы на основе которых была составлена таблица выборов, в которой подсчитывалось количество отрицательных и положительных выборов, что получил каждый обучающийся. Помимо этого мы выделили у каждого ребёнка мотив, который доминировал в его выборах. После этого все мотивы были разделены нами на пять типов.

Тип 1. Общее эмоционально-положительное или отрицательное отношение к сверстнику.

Тип 2. Выделение различных качеств сверстника.

Тип 3. Заинтересованность в совместном времяпрепровождении.

Тип 4. Отношения дружбы.

Тип 5. Положительное отношение, не подкрепляемое объяснениями со стороны обучающегося.

После этого результаты исследования обрабатываются: каждый из обучающихся в группе получает какое-то количество отрицательных и положительных выборов от своих одноклассников, и сумма этих выборов позволяет выделить социометрический статус для каждого из обучающихся. На основе полученных данных можно судить об уровне отношения обучающегося к каждому из своих одноклассников. Данные, полученные при исследовании, заносятся в таблицу, количество выборов после этого суммируется.

3.3. Констатирующий эксперимент. Сравнительный анализ результатов исследования межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью и обучающихся младшего школьного возраста с нормативным развитием

Анализируя полученные результаты, мы сравнивали показатели в двух выборках обучающихся: 1 группа (и далее по тексту) – обучающиеся младшего школьного возраста с умственной отсталостью; 2 группа (и далее по тексту) – обучающиеся младшего школьного возраста с нормативным развитием.

Во время анализа полученных результатов мы ориентировались на небольшой состав класса обучающихся с умственной отсталостью (6 человек), поэтому при учёте количества выборов к предпочитаемым были отнесены те обучающиеся, кто получил 3 и более выборов, к принятым – 2 выбора, к изолированным – 1 выбор и к отвергнутым – 0 выборов. В свою очередь ввиду того, что класс обучающихся с нормативным развитием в два раза больше (12 человек), к звёздам мы относили тех, кто получил 7 и более выборов, к предпочитаемым – 5 выборов, к принятым – 3 выбора и к отвергнутым – 0-2 выбора.

Результаты, полученные в ходе использования методики «Капитан корабля», мы зафиксировали в социометрических матрицах (Приложение 1,2), впоследствии осуществив анализ и интерпретацию. Первый параметр анализа – количество отрицательных и положительных выборов, полученных каждым обучающимся (Таблица 1).

**Сравнение социального статуса обучающихся, констатирующий
эксперимент**

№ п/п	Статусная категория	1 группа		2 группа	
		Абс.число	%	Абс.число	%
I	«Звезды»	1	16	7	58
II	«Предпочитаемые»	1	16	4	33
III	«Принятые»	2	33	1	8
IV	«Отверженные»	2	33	-	-

В таблице 1 мы видим, что в благоприятных статусных категориях большее количество обучающихся, а именно 92%, находится во второй группе, тогда как в первой группе – лишь 33% обучающихся. В неблагоприятных, наоборот, большее количество обучающихся (66%) находится в первой группе, тогда как во второй – всего 8%. Мы можем отметить, что во время проведения эксперимента обучающиеся с умственной отсталостью отрицательные выборы делали чаще, чем обучающиеся с нормативным развитием: так общее количество отрицательных выборов у первой группы обучающихся – 63%, тогда как у второй группы – лишь 21%. Кроме того, следует обратить внимание на то, что в группе обучающихся с умственной отсталостью не получил отрицательных выборов только 16% обучающихся, в то время как в группе обучающихся с нормативным развитием отрицательных выборов не получили 41% обучающихся (Приложение 1, 2).

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что обучающиеся с умственной отсталостью, по сравнению с обучающимися с нормативным развитием, чаще демонстрируют отрицательное отношение друг к другу, поскольку в их ответах преобладают отрицательные выборы по отношению к сверстникам.

Второй параметр нашего исследования – уровень благополучия взаимоотношений.

У обучающихся с умственной отсталостью уровень благополучия взаимоотношений низок, поскольку неблагоприятный статус получили большее количество обучающихся. Определяется неудовлетворённость в общении, неблагополучие большей части обучающихся в системе межличностных отношений. У обучающихся с нормативным развитием мы, в свою очередь, можем наблюдать высокий уровень взаимоотношений.

Таким образом, рассмотрев результаты методики «Капитан корабля», мы можем сделать вывод о том, что межличностные отношения в коллективе обучающихся с нарушениями интеллекта можно охарактеризовать как неблагополучные. Это можно интерпретировать с точки зрения особенностей развития: обучающиеся, имеющие нарушения интеллекта, подвержены расстройствам поведения и расторможены эмоционально. По этой причине негативизм в отношениях проявляется гораздо чаще, общительность и контактность значительно снижены.

Сейчас рассмотрим сравнительный анализ методики «Два домика». Данные, полученные при работе с этими методиками, так же фиксировались в социоматрицах и затем интерпретировались (Приложение 3, 4). Сопоставление выборов обучающихся экспериментальной и контрольной групп представлено в таблице 2.

Таблица 2

Сопоставление выборов обучающихся экспериментальной и контрольной групп

Параметр анализа Выборка обучающихся	Количество положительных выборов		Количество отрицательных выборов		Количество взаимных выборов	
	Абс.число	%	Абс.число	%	Абс.число	%
1 группа	14	47	16	53	7	47
2 группа	88	78	24	22	32	48

Из **таблицы 2**, составленной по результатам исследования с помощью данной методики, мы можем увидеть, что во 2 группе обучающиеся делают положительные выборы чаще, чем отрицательные – 78% положительных

выборов к 22% отрицательных. Тогда как количество отрицательных выборов у обучающихся 1 группы составляет 47% положительных выборов к 53% отрицательных. Следует отметить, что процент взаимных выборов от общего числа у двух групп примерно одинаков.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью мы можем наблюдать примерно равное количество как положительных, так и отрицательных выборов по отношению к сверстникам.

Сравним результаты, которые были получены при **беседе**. Поскольку целью использования данной методики было выяснить и сравнить мотивы, которыми обучающиеся руководствуются при построении взаимоотношений, во 2 группе были опрошены столько же обучающихся, сколько в 1 группе – а именно шестеро. Анализ протоколов имел как качественную, так и количественную формы (Приложение 5). Благодаря количественному анализу были подтверждены результаты социометрических методик (Таблица 3).

Таблица 3

**Сравнительная таблица положительных и отрицательных
выборов экспериментальной и контрольной групп**

Параметр анализа Выборка обучающихся	Количество положительных выборов		Количество отрицательных выборов	
	Абс.число	%	Абс.число	%
1 группа	15	43	18	57
2 группа	45	75	15	25

Из **таблицы 3** видно, что во II группе общее количество положительных выборов значительно превышает количество отрицательных выборов, а именно 84% положительных против 16% отрицательных. В то время как в I группе разрыв не столь значителен: 70% положительных и 30% отрицательных выборов. Это свидетельствует о преобладании в группе

обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня положительных выборов по отношению друг к другу.

Также в **таблице 3** мы можем увидеть, что во 2 группе количество отрицательных выборов значительно ниже количества положительных выборов, а именно 75% к 25%. В 1 группе разрыв не так велик, и количество отрицательных выборов преобладает над положительными – 57% к 43%. Это свидетельствует о том, что среди обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью преобладают негативные тенденции в межличностных отношениях.

Благодаря качественному анализу мы можем выделить доминирующие мотивы для каждого из опрошенных обучающихся (Таблица 4):

Таблица 4

Доминирующие мотивы в межличностных отношениях обучающихся экспериментальной и контрольной групп

Тип мотива	I		II		III		IV		V	
Выборка обучающихся	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%
1 группа	1	16	-	-	1	16	1	16	3	50
2 группа	1	16	3	50	1	16	1	16	-	-

Из **таблицы 4** видно, что доминирующим мотивом у обучающихся 1 группы является 5 тип мотива (50% обучающихся), у 2 группы – 2 тип мотива (50% обучающихся).

Проведя качественный анализ, мы смогли сделать выводы, касающиеся содержания мотивов отношения к сверстникам среди обучающихся с нарушениями интеллекта и обучающихся с нормативным развитием. 50% обучающихся младшего школьного возраста с нормативным развитием выбирают, исходя из определённых личностных качеств сверстников. В то время, как обучающиеся, имеющие нарушения интеллекта, чаще всего не могут обосновать свой выбор, из-за чего формируется пассивно-положительное отношение к сверстникам. Это может быть свидетельством того, что обучающиеся с нарушениями интеллекта ориентируются не на своё

отношение к тому или иному сверстнику, а на оценку педагога, и в недостаточной мере осознают нравственные качества окружающих.

3.4.Формирующий эксперимент. Коррекционно-развивающая программа по формированию межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Анализ результатов контрольного эксперимента

Известно, что в дошкольном детстве и младшем школьном возрасте обучающийся наиболее чувствителен и способен к формированию тёплых чувств по отношению к окружающим его людям. Механизмы межличностного понимания и восприятия, такие как эмпатия, рефлексия и идентификация, лучше всего развиваются в обществе сверстников и лежат в основе формирования множества положительных личностных качеств. Честность, справедливость, сочувствие, умение разделить радость, порядочность, стремление оказать помощь и дружескую поддержку – всё это лучше всего формируется при общении в коллективе сверстников. Благоприятные отношения в нём порождают в ребёнке чувство привязанности к группе, общности с одноклассниками. Но если их нет или они серьёзно нарушены – возникает тревожность, состояние напряжённости, которые приводят к чувствам подавленности и неполноценности, к агрессии.

Результаты проведённого исследования говорят нам о том, что наличие интеллектуальных нарушений, таких как умственная отсталость, зачастую приводит к тому, что межличностные отношения в коллективе оказываются нарушены, а значит, создаются серьёзные проблемы на пути развития обучающихся, затрудняется процесс взаимодействия между ними.

Всем вышеперечисленным продиктована необходимость создания коррекционной программы, **целью** которой будет развитие благоприятного

отношения к сверстникам и повышение уровня благополучия взаимоотношений в коллективе.

Задачи программы:

- Формирование у обучающихся представлений о внутреннем мире людей и о месте человека в окружающем мире
- Развитие умения понимать и чувствовать окружающих, воспитание интереса к сверстникам.
- Развитие умения выражать свои чувства эмоционально и открыто.
- Воспитание желания посочувствовать, порадоваться за кого-то, поддержать и помочь.
- Развитие наблюдательности, любознательности, воображения и творческих способностей, а так же способности к самовыражению.
- Сплочение коллектива.

Используемые средства:

- Работа в парах
- Развивающие игры
- Этюды
- Игры-беседы
- Игры с интенсивным физическим взаимодействием

Данная программа состоит из четырнадцати занятий. Занятия проводятся дважды в неделю во внеурочное время, длительность каждого – 25-30 минут.

Занятие 1.

- Ритуал начала занятия.
- Упражнение «Как меня зовут».
- Пластический этюд «Солнышко».
- Игра «Дотронься до...».

Занятие 2.

- Ритуал начала занятия.
- Пластический этюд «Солнышко».

- Игра – беседа «Представь себя облачком, плывущим по небу».
- Пение песни «Облака, белогривые лошадки» с имитацией движений.
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 3.

- Ритуал начала занятия.
- Этюд «Скажи хорошее о друге».
- Игра «Найди друга».
- Игра «Мяч в руки».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 4.

- Ритуал начала занятия.
- Сказка «Пес Барбос».
- Беседа по сказке о чувствах и отношении обучающихся к герою.
- Этюд «Сломанная кукла».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 5.

- Ритуал начала занятия.
- Беседа «Как можно пожалеть».
- Этюды на выражение страдания и печали:
- Этюды «Я так устал».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 6.

- Ритуал начала занятия.
- Рассказывание сказки «Про чашечку».
- Беседа о том, как плохо зазнаваться.
- Разыгрывание мини – этюдов из сказки.
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 7.

- Ритуал начала занятия.
- Игра – беседа «Представь себе, что ты паучок».

- Игра «Солнечный зайчик».
- Подвижная игра «Паутинка».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 8.

- Ритуал начала занятия.
- Беседа «Как можно понять настроение человека?»
- Игра «На что похоже настроение?»
- Этюд «Нарисуй свое настроение и расскажи, почему оно сегодня такое».

- Ритуал окончания занятия.

Занятие 9.

- Ритуал начала занятия.
- Беседа «Поговорим еще раз о настроении».
- Игра «Тренируем эмоции».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 10.

- Ритуал начала занятия.
- Игра – беседа «Представь себя маленьким червячком».
- Рисование на тему «Я люблю животных».
- Пластический этюд «Червячки радуются солнцу».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 11.

- Ритуал начала занятия.
- Сказка «Маша и сандалики».
- Этюд «Глаза в глаза».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 12.

- Ритуал начала занятия.
- Игра – беседа «Бездомному всегда плохо».
- Этюд «Спаси птенца».

- Ритуал окончания занятия.

Занятие 13.

- Ритуал начала занятия.
- Коллективная работа «Чудо - рисунок».
- Коллективное танцевальное движение.
- Игра «Поезд».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 14.

- Ритуал начала занятия.
- Беседа «Что ты знаешь о своем друге».
- Пение песни «Вместе весело шагать по просторам» - использование записи.
- Ритуал окончания занятия.

Помимо этого, нами были составлены некоторые рекомендации по осуществлению данной программы: занятия должны проводиться не за столом, а в игровой зоне, в кругу; слишком громкие разговоры должны пресекаться; педагог не должен делать замечания; каким-либо образом мешать проведению занятия запрещено; обязательно использование наглядных средств; вопросы необходимо адаптировать к общему окружению обучающихся и закреплять в повседневной жизни; переход от одной части занятия к другой должен быть быстрым и органичным.

После проведения формирующего эксперимента возникла необходимость проверить его эффективность. Для этого был проведён контрольный эксперимент – мы провели повторно опрос обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «**Капитан корабля**». На основании проанализированных результатов (Приложение 6) нами была построена таблица 5:

**Сравнение социального статуса обучающихся, контрольный
эксперимент**

№ п/п	Статусная категория	Констат. эксп.		Контр.эксп	
		Абс.число	%	Абс.число	%
I	«Звезды»	1	16	1	16
II	«Предпочитаемые»	1	16	2	33
III	«Принятые»	2	33	2	33
IV	«Отверженные»	2	33	1	16

Из **таблицы 5** можно увидеть, что социальный статус двух обучающихся из класса повысился, изменилось соотношение положительных и отрицательных выборов – от 37% к 63% до 45% к 55%. Каждый поднялся выше на одну статусную категорию, в результате чего один из обучающихся перешёл из неблагоприятных категорий в благоприятные. Это позволило подняться и уровню благополучия взаимоотношений: с низкого он сменился на средний.

По нашим наблюдениям обучающиеся стали заметно более активно проявлять интерес друг к другу, коллектив стал дружнее, обучающиеся начали более охотно помогать друг другу как во время занятий, так и во внеурочной деятельности.

По мнению педагога обучающиеся стали меньше тяготеть к уединению, повысилась терпимость в коллективе, появилась уверенность. Обучающиеся стали больше времени уделять совместным играм и значительно больше общаться друг с другом.

Слабая динамика после применения разработанной программы, по нашему мнению, обусловлена значительным ограничением времени воздействия, а так же тяжестью дефекта обучающихся и своеобразием их умственного и психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из анализа различных источников, как психологических, так и педагогических, нам известно, что исследованиями в области данной проблемы занимались как отечественные, так и зарубежные педагоги и психологи.

По словам исследователей, которые изучали данную проблему, понятие «межличностные отношения» в первую очередь делает акцент на эмоционально-чувственном аспекте. Именно межличностные отношения являются основой взаимодействия и общения людей друг с другом.

Межличностные отношения человека представляют собой уникальную социальную систему, центром которой является сам человек, его потребности и мотивы, доминирующие индивидуальные особенности, социальные качества, цели и типичные шаблоны поведения.

Мы выяснили, что в младшем школьном возрасте функционально-ролевые отношения постепенно сменяются эмоционально-оценочными. Так осуществляется коррекция поведения сверстников, подводится под принятые нормы совместной деятельности. На формирование взаимоотношений существенное влияние оказывает оценка учителя и непосредственно учебная деятельность, а обучающиеся оценивают друг друга в большей степени не по личностным, а по ролевым характеристикам.

Экспериментальное исследование показало, что в классе обучающихся младшего школьного возраста уровень взаимоотношений по обыкновению ниже, чем у их сверстников с нормативным развитием, имеют место быть отрицательные тенденции в межличностных отношениях, что объясняется их специфическим эмоциональным состоянием и структурой дефекта. Положительное же отношение к одноклассникам почти ничем не подкреплено и носит пассивно-положительный характер. Чаще всего это можно объяснить тем, что обучающиеся с умственной отсталостью не

понимают мотивов действий партнёров, не могут договориться между собой о чём-либо, не оценивают сверстников самостоятельно, формируя личностное отношение, а ориентируются на оценку педагога. Однако некоторых улучшений можно добиться при помощи разнообразных методов педагогической коррекции, основное место в которых при работе с обучающимися младшего школьного возраста занимает игротерапия. Специальная работа по формированию и коррекции межличностных отношений необходима для того, чтобы достичь эффективной адаптации обучающихся с нарушением интеллекта к требованиям и условиям общества. Именно с этой целью нами была разработана коррекционно-развивающая программа, в которой были применены методы педагогической коррекции и которая была направлена на формирование благоприятного отношения друг к другу в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Таким образом, поставленная нами цель исследования психологической природы умственной отсталости, приёмов и методов психолого-педагогической коррекции младших школьников и нарушения межличностных отношений со сверстниками была достигнута в процессе решения указанных во введении задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аугене, Д. И. Речевое общение умственно отсталых обучающихся дошкольного возраста и пути его активизации // Дефектология [Текст] / Д. И. Аугене, 1987. – №4 – С. 76-80.
2. Алифанов, С. А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии [Текст] / С. А. Алифанов, 1991. – №3 – С. 90-96.
3. Андреев, Г. М. Межличностное восприятие в группе [Текст] / Г. М. Андреева, А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – 292 с.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2009. – 363 с.
5. Аникеева, Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе [Текст] / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1983. – 94 с.
6. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
7. Бодалева, А. А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования. [Текст] / А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304с.
8. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2000. – 528 с.
9. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 143 с.
10. Гаурилиус, А. И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / А. И. Гаурилиус; Мн, 1998. – 20 с.

11. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л. Я. Гозман, Г. С. Прокопенко. – М. : Знак Почета, 1987. – 23 с.
12. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – 800 с.
13. Головина, Ж. Н. Некоторые особенности общения с взрослым обучающимися дошкольного возраста с нарушениями умственного развития. Обучение и воспитание умственно отсталых обучающихся и подростков [Текст] / Ж. Н. Головина. Иркутск : ИГПИ. – 1989. – 231 с.
14. Донцов, А. И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования [Текст] / А. И. Донцов. М. : МГУ , 1984. – 207 с.
15. Донцов, А. И. О понятии группы в социальной психологии //Социальная психология: хрестоматия [Текст]/ А. И. Донцов ; сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая – М. : Аспект-Пресс, 2003 – 471с.
16. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т [Текст] / А. В Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т.1 – 316 с.
17. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология [Текст] / М. И. Еникеев. – М. : Норма-Инфа, 2000. – 624 с.
18. Кембелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях [Текст] / Д. Кембелл, И. М. Бобнева. – М. : Прогресс, 1980. – 390 с.
19. Кузьмин, Е. С. Основы социальной психологии [Текст] / Е. С. Кузьмин. Л. : ЛГУ, 1967. – 172 с.
20. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей // Психология индивидуальных различий. Тексты [Текст] / А. Ф. Лазурский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 119 с.
21. Литвинова, Н. А. Основы математической статистики в психологии: учеб.-метод. пособие в 2 ч. [Текст] / Н. А. Литвинова, Н. Л. Радчикова. – Мн. : БГПУ, 2008. – Ч.1 – 87 с.
22. Майерс, Д. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2003. – 752 с.

23. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: тексты [Текст] / А. Маслоу. – М., 1982. – 108-117с.
24. Межличностное восприятие в группе [Текст] / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – 292 с.
25. Морено, Д. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе [Текст] / Д. Морено. – М., 1958.
26. Мухина, В. С. Психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / В. С. Мухина ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение. – 1973. – 400 с.
27. Мясищев, В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности [Текст] : хрестоматия / В. Н. Мясинцев. – Самара : Изд. Дом БАХРАХ, 1999. – Т 2 – 197-244 с.
28. Немов, Р. С. Психология. Общие основы психологии: в 3 т [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Т 1. – 688 с.
29. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясинцев. – М. : Издательство Института психотерапии, 2005. – 688 с.
30. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений [Текст] / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
31. Общая психология [Текст] : учеб. для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко ; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1986. – 464 с.
32. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 480 с.
33. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

34. Платонов, К. К. О системе психологии [Текст] / К. К. Платонов. М. : Мысль, 1972 – 216 с.
35. Проективная психология [Текст] / пер. с англ. – М. : ЭКСНО пресс, 2000.
36. Процко, Т. А. Психолого-педагогическое обследование младших классов вспомогательной школы [Текст]: учебно-методическое пособие / Т. А. Процко. – Мн. : БГПУ им. М. Танка, 2000. – 111 с.
37. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика , 1989. – Т. 2 – 433 с.
38. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2111 «Дефектология». – 3-е издание, переработанное и дополненное [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
39. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская. М. : Просвещение. – 1989. – 216
40. Рытченко, Т. А. Психология деловых отношений / Т. А. Рытченко, Н. В. Татаркова. - М. : Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2001.
41. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 543 с.
42. Смирнова, Е. О. Психология. Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет) [Текст] / Е. О. Смирнова. – М. : Прогресс, 1998.
43. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников. – Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 118 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Социоматрица методики «Капитан корабля», 1 группа

№	Фамилии членов группы (кто выбирает)						
		1	2	3	4	5	6
1.	Валерий Г.				-		
2.	Анна К.	+		-	-	+	-
3.	Кирилл К.	+	-		-		
4.	Степан Б.	+	-	+		-	
5.	Алёна М.		+		-		
6.	Слава П.		-	+	-	-	

Общее число выборов – 19

Положительных – 7

Отрицательных – 12

Соотношение: 37% к 63%

Не получили отрицательных выборов: 1 человек (16%)

Не получили положительных выборов: 2 человека (33%)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Социоматрица методики «Капитан корабля», 2 группа

№	Фамилии членов группы (кто выбирает)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	Женя Ю.		+				+		+		-	+	
2.	Вадим П.	+	-	+		+		+		+	-		-
3.	Анна А.		+			+		+	+	+	+		
4.	Лина К.		+	+			+	+	-	+	+	+	-
5.	Роман П.	+	+		+		+		+	+	+	-	
6.	Дмитрий П.				+					+		+	+
7.	Дарина Д.	+	+			+	-		+	+	+		+
8.	Валерия Р.	+	+	-	+		+			+	-	+	+
9.	Семён С.	+	-		+	+	+	+			+	+	+
10.	Дмитрий В.		+	-	+		+	+	-	+		+	+
11.	Ясения И.		+	-	+	+	+	+	+		+		-
12.	Вячеслав К.		+	+	+		+	+	-		+	+	

Общее количество выборов - 72

Положительных – 57

Отрицательных – 15

Соотношение: 79% к 21%

Не получили отрицательных выборов: 5 человек (41%)

Не получили положительный выборов: 0 человек (0%)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Социоматрица методики «Два домика», 1 группа

№	Фамилии членов группы (кто выбирает)						
		1	2	3	4	5	6
1.	Валерий Г.		-	+	-	-	+
2.	Анна К.	+		+	-	-	-
3.	Кирилл К.	+	-		-	-	+
4.	Степан Б.	-	-	+		+	-
5.	Алёна М.	+	+	+	-		-
6.	Слава П.	+	-	+	+	-	

Количество положительных выборов: 14

Количество отрицательных выборов: 16

Количество взаимных выборов: 7

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Социоматрица методики «Два домика», 2 группа

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	Женя Ю.		+	+		+	+		+	-	-	+	
2.	Вадим П.	+		+	-	+		+	+	+	-	+	-
3.	Анна А.		+		-	+	-	+	+	+	+		+
4.	Лина К.		+	+			+	+	-	+	+	+	-
5.	Роман П.	+	+		+		+	-	+	+	+	-	+
6.	Дмитрий П.	-	+		+			+		+		+	+
7.	Дарина Д.	+	+	+		+	-		+	+	+	-	+
8.	Валерия Р.	+	+	-	+	+	+			+	-	+	+
9.	Семён С.	+	-		+	+	+	+			+	+	+
10.	Дмитрий В.		+	-	+		+	+	-	+		+	+
11.	Ясения И.	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+		-
12.	Вячеслав К.		+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	

Количество положительных выборов: 88

Количество отрицательных выборов: 24

Количество взаимных выборов: 32

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Протоколы исследовательской беседы с обучающимися 1 и 2 групп.

Вопросы:

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- С кем ты больше всего хотел бы поиграть? Почему?
- А с кем не хотел бы? Почему?
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- А кого бы никогда на свой день рождения не позвал? Почему?

1 группа

Валерий Г., 11 лет, лёгкая степень умственной отсталости, пед. запущенность

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Никто. Не знаю.
- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?
- Кирилл, Слава. Не знаю.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Аня и Алёна. Они скучные и глупые.
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- Один. Не хочу никого.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Ни с кем.

Анна К., 7 лет, лёгкая степень умственной отсталости

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Кирилл. Он хороший.
- С кем бы ты больше всего хотела поиграть? Почему?
- Алёна. Не знаю.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- Валера. Он меня обижает.
- С кем бы ты хотела отпраздновать день рождения? Почему?
- Алёна и Кирилл. Не знаю.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- Стёпа. Всегда кричит, мешается.

Кирилл К., 7 лет, лёгкая степень умственной отсталости

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Валера. Мы друзья.
- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?
- Валера. Нам весело вместе.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Аня и Алёна. Стёпа. Не знаю.
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- Со всеми вместе. Вместе весело.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Стёпа. Он бы спал.

Степан Б., 8 лет, лёгкая степень умственной отсталости, расстройство аутистического спектра

- .
- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Аня. Не знаю.
- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?
- Аня, Слава. Не знаю.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Валера. Не знаю.
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- Один.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Валера. Обижает.

Алёна М., 7 лет, умеренная степень умственной отсталости.

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Аня. Не знаю.
- С кем бы ты больше всего хотела поиграть? Почему?
- Аня. Не знаю.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- (на этот вопрос ответ дан не был).
- С кем бы ты хотела отпраздновать день рождения? Почему?
- Аня. Слава. Не знаю.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- Не знаю.

Слава П., 8 лет, лёгкая степень умственной отсталости, расстройство аутистического спектра

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Валера, Кирилл. Мы дружим.
- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?
- С ними. Это весело.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Стёпа и Алёна (причина не названа).
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- Валера, Кирилл (причина не названа).
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Стёпа и Алёна (причина не названа).

2 группа

Женя Ю., 7 лет

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Вадик и Дима. Мы лучшие друзья. И они классные.
- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?
- Дима и Вадик, мы всегда играем и веселимся.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Дима В. Он драчун, а меня мама за драки ругает.
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- Со всем классом! Чтобы много подарков. Или без девочек.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- С Яськой. Она меня в щёку целует.

Вадим П., 7 лет

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Из девочек? Аня. Она красивая. Из мальчиков – Валера, мы друзья.
- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?
- С Валерой и Димой. Мы в футбол гоняем знаете как быстро? Раз – и гол!
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Димка В. Славка. Мы не дружим.
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- С Аней, Димой, Валерой, Ясей, Ромой... Почти со всеми. Так веселее.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Диму и Славу. Не люблю их.

Анна А., 7 лет

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Вадик и Лера. Вадик мне просто нравится, а с Лерой мы самые лучшие подруги.
- С кем бы ты больше всего хотела поиграть? Почему?
- С Лерой, Дарой, Ясей... С ними весело. У Яси постоянно с собой классные игрушки.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- Со Славой К. Он постоянно дёргает меня за волосы и забирает портфель
- С кем бы ты хотела отпраздновать день рождения? Почему?
- С Лерой, Ясей, Дариной, Вадиком. Мы дружим.

- А с кем не хотела бы? Почему?
- Не знаю.

Лиана К., 7 лет

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Аня. Я очень хочу подружиться с ней, она красивая и умная. И отличница.
- С кем бы ты больше всего хотела поиграть? Почему?
- С Вадиком и Ромой. У них всегда интересные игры, но они почти никогда не пускают девочек.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- Со Славой К. Он обижает меня.
- С кем бы ты хотела отпраздновать день рождения? Почему?
- Весь класс кроме Славы и Леры. Потому что можно устроить большой праздник.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- С Лерой. Она дружит с Аней, это я хочу с Аней дружить.

Роман П., 7 лет

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Сёма, Слава и Дима. Не знаю.
- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?
- С Вадиком и Димой. У нас вместе лучше всего получается.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Со всеми девчонками. Потому что они девчонки и ничего не понимают в играх.
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- Со Славой, Женей, Димой и Сёмой. Мы друзья.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Девочек не позвал бы. Ни одну. Не знаю, они мне не нравятся.

Дарина Д., 7 лет

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Женя и Вадик, они хорошие. Аня и Лера, потому что мы подруги.
- С кем бы ты больше всего хотела поиграть? Почему?
- С Аней, Лерой, Ясей. Мне с ними интересно.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- С Ромой. Он всегда говорит, что я глупая.
- С кем бы ты хотела отпраздновать день рождения? Почему?
- С Женей, Аней, Ясей, Лерой, Вадиком. Я хочу всегда дружить с ними.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- С Ромой и Славой. Они задиры.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Социоматрица методики «Капитан корабля», контрольный эксперимент

№	Фамилии членов группы (кто выбирает)						
		1	2	3	4	5	6
1.	Валерий Г.				-		
2.	Анна К.	+		-	-	+	-
3.	Кирилл К.	+	-		+		
4.	Степан Б.	+	-	+		-	
5.	Алёна М.		+		-		+
6.	Слава П.		-	+	-	-	

Общее число выборов – 20

Положительных – 9

Отрицательных – 11

Соотношение: 45% к 55%

Не получили отрицательных выборов: 1 человек (16%)

Не получили положительных выборов: 1 человек (16%)